Digitized by the Internet Archive
in 2007 with funding from
Microsoft Corporation

http://www.archive.org/details/mormonismenfe00madu

Monatshefte für deutschen Unterricht

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Redakteur:
Max Griebsch,
Lehrer am Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar,
Milwaukee.

Leiter der Abteilung für höheres Schulwesen:
M. D. Learned, Ph. D.
Professor der deutschen Sprache und Litteratur
an der Universität von Pennsylvanien,
Philadelphia.

Vierter Jahrgang.

Dezember 1902

bis

November 1903.

399257
8.1.42

Verlag:
The Herold Co.,
431 to 435 Broadway, Milwaukee, Wis.

PF
3003
M6
v.4

Der Jahrgang der Pädagogischen Monatshefte beginnt im Dezember und besteht aus **10 Heften**, welche regelmässig in den ersten Tagen eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) erscheinen.

Der Abonnementspreis beträgt **$1.50** pro Jahr, im voraus zahlbar.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an die Verlagsfirma: **The Herold Co., Milwaukee, Wis.,** richten.

Beiträge, das **Universitätswesen** betreffend, sind an *Professor M. D. Learned, Ph. D.*, (University of Pennsylvania, Philadelphia, Pa.);

solche, das **Hochschulwesen** betreffend, an *H. M. Ferren*, (High School, Allegheny, Pa.);

sämtliche **Korrespondenzen** und **Mitteilungen**, sowie Beiträge, die allgemeine **Pädagogik** und das **Volksschulwesen** betreffend, an *Max Griebsch*, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.);

zu **besprechende Bücher** an die Verlagsfirma zu senden.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am 20. des vorhergehenden Monates in den Händen der Redaktion sein.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang IV. Dezember 1902. Heft 1

Der Leseunterricht in der Volksschule.

Vortrag, gehalten vor dem 32. Lehrertage zu Detroit.

Von *Hermann Woldmann*, Ass't. Superintendent, Cleveland, O.

Meine Damen und Herren! Die Erfahrung lehrt, dass gewisse Lehrgegenstände in den öffentlichen Schulen zu Zeiten mehr in den Vordergrund treten, als andere und mehr die Aufmerksamkeit der Pädagogen und des Publikums auf sich ziehen. Ist ein solches Hervorheben der Wichtigkeit des Lehrgegenstandes angemessen, wohl und gut; geschieht es aber als Modesache, d. h. wird ein Lehrfach auf Kosten der anderen begünstigt, weil es das augenblickliche "fad" der Pädagogen ist, dann ist die Geschichte vom Übel.

Während einer Lehrtätigkeit von mehr als 35 Jahren habe ich manche solche Modeartikel kommen und gehen sehen. Da war zuerst der Zeichenunterricht in den öffentlichen Schulen. Anfänglich hatten wir gar keinen Zeichenunterricht, und als er eingeführt wurde, mussten sämtliche Lehrer nach Anweisung des Zeichenlehrers zeichnen lernen, ob sie den Unterricht zu erteilen hatten oder nicht. Die Wichtigkeit des Zeichenunterrichts, zuerst gar nicht erkannt, wurde dann übertrieben. Ich erinnere mich noch, dass beim Lehrertage in Detroit die Sache weitläufig debattiert wurde. Nach und nach fand diese Unterrichts-Disziplin ihr richtiges Niveau.

Ähnliche Erfahrungen wie mit dem Zeichenunterricht habe ich mit dem Turnunterricht, dem Handfertigkeitsunterrichte und mit den Kindergärten gemacht. Kindergärten und "child study" waren bis vor ganz kurzer Zeit das alles überschattende Element. Nach und nach kommt

man aber auch dahin, die Wichtigkeit derselben nicht auf Kosten anderer Lehrgegenstände hervorzuheben, mit anderen Worten, man schenkt den ursprünglichen Hauptlehrfächern, dem Lesen, Schreiben und Rechnen, auch wieder etwas mehr Aufmerksamkeit, als sie in den letzten zwanzig Jahren erfahren haben.

Der Leseunterricht war es besonders, auf dessen Kosten viele neue Lehrgegenstände eingeführt wurden. Man sagte sich, dass das Lesenlernen durch bessere Methoden erleichtert worden sei, dass aus diesem Grunde die früher dem Leseunterricht gewidmete Zeit verkürzt werden könne und verkürzte mehr und mehr diesen wichtigen Unterrichtszweig, bis es den Pädagogen plötzlich klar wurde, dass unsere Schüler im Lesen nicht mehr genug leisteten, um selbst mässigen Ansprüchen zu genügen. Die Reaktion trat ein, in der Presse wurden Stimmen laut, die über Überladung des Lehrplanes mit sogenannten "frills and feathers" klagten und eine schleunige Rückkehr zu den drei elementaren R's verlangten, "Reading, Writing and Arithmentic". Einen Schein der Berechtigung hatten diese Reaktionäre gewiss, denn bei der mangelhaften Vorbildung vieler unserer Lehrkräfte war es kein Wunder, dass besonders junge und unerfahrene Lehrerinnen sich mit Feuereifer auf solche Studien legten, die im Augenblick Mode waren, um in den Augen ihrer Vorgesetzten auf der Höhe der Zeit zu bleiben. Ergötzliche Erfahrungen konnten da in Menge gesammelt werden, wenn z. B. die Lehrerinnen dem Papierfalten, Stäbchenlegen und Buchstabensuchen in den ersten Primärgraden ihre Hauptaufmerksamkeit widmeten, während die Kinder am Ende des ersten Schuljahres noch nicht alle Buchstaben kannten. Doch, wie gesagt, die Reaktion gegen diese Richtung hat in unseren Schulen eingesetzt, man hat die Wichtigkeit des Leseunterrichts wieder erkannt, und eine andere Gefahr liegt nahe, dass man in gewohnter Weise auch hier nicht wird Mass zu halten wissen. Mein heutiger Vortrag soll dazu dienen, die Hauptzwecke des Leseunterrichtes ins rechte Licht zu stellen und vor dem Zuwenig, wie vor dem Zuviel zu warnen. Werden wir uns vor allen Dingen einmal darüber klar, was der Endzweck des Lesenlernens ist, und wenn wir einmal genau wissen, was wir wollen, so wird es nicht schwer sein, dahin zu gelangen, w i e wir dieses Endziel erreichen.

Es scheint mir keinem Zweifel zu unterliegen, dass der Endzweck des Leseunterrichts der ist, dass erstens die Schüler gelehrt werden, die Wörter, Silben und Buchstaben richtig zu erkennen und mechanisch lesen zu können; zweitens, dass sie den Sinn des Gelesenen selbst verstehen, und drittens, dass sie lernen, das so erlangte Verständnis des Gelesenen anderen durch Vorlesen mitzuteilen.

Vergleichen wir die Wichtigkeit der genannten drei Punkte mit einander, so werden wir finden, dass der erste Punkt, das mechanische Le-

sen, unbedingte Vorbedingung für den zweiten Punkt ist, um zum Verständnis des Gelesenen zu gelangen. Ich gehe hier nicht ganz so weit, wie Squire Hawkins in seiner Rede in Eggleston's "Housier Schoolmaster, who puts "Daniel Webster's" Spelling book before the Bible, for who could read the Bible, before he could spell"? Aber wichtig ist der mechanische Leseunterricht auf alle Fälle. Es hat einmal eine Zeit gegeben, in der man in den Schulen Pennsylvaniens den Leseunterricht im Englischen so erteilte, dass die Schüler fliessend Englisch lesen lernten, ohne den Inhalt des Gelesenen zu verstehen. Aus solchen Übertreibungen können wir lernen. Doch noch heute lernt man in Deutschland und auch anderswo mechanisch Lateinisch und Griechisch lesen, ehe man mit Hilfe des Wörterbuches den Sinn des Gelesenen findet. Der eigentliche Zweck des Verständnisses des Gelesenen ist nach meiner Ansicht darin zu suchen, das Interesse am Unterricht aufrecht zu erhalten. Dem Schüler muss das Verständnis des Lesestückes als Belohnung für die aufgewendete Zeit und Mühe erscheinen, wenn er in seinen Anstrengungen nicht ermüden soll. Unumgänglich notwendig ist diese Belohnung nicht, doch ein recht wirksames Reizmittel. Stellen Sie sich einmal einen Schüler vor, der das Klavierspielen erlernen soll, derselbe soll sich erst die nötige Fingerfertigkeit erwerben, ehe er Melodien spielt. Ihm werden deshalb Tonleitern gegeben, die jedenfalls die Fingerfertigkeit ausbilden, die aber die Plage der meisten Schüler sind. Deshalb übt man neben den Tonleitern auch kleine Melodien, denn das Bewusstsein des Könnens muntert zu weiteren Anstrengungen auf. Das Kind muss seine Erfolge in der Nähe sehen, die Vertröstung auf die Zukunft reicht nicht aus, um die Mühe der Mechanik zu unterstützen.

Nach meiner Ansicht sollte daher das mechanische Lesenlernen mit dem Verstehenlernen Hand in Hand gehen. Häufige Fragen des Lehrers über das Lesestück sollten den Schüler zum Nachdenken anregen und die Freude am Können würzen.

Der dritte Zweck des Lesenlernens ist der, das erlangte Verständnis des Gelesenen anderen durch Vorlesen mitzuteilen. Zu diesem Zwecke muss der Vorlesende laut, deutlich und mit richtiger Betonung sprechen, und ich gehe wohl nicht fehl, wenn ich sage, dass dieser Teil des Lesens die Hauptaufmerksamkeit der meisten Lehrer in Anspruch nimmt. Auf den ersten Blick scheint dies auch richtig zu sein, denn wer mit Verständnis vorlesen kann, muss naturgemäss das mechanische Lesen erlernt haben und muss auch selber das Gelesene verstanden haben, weil nach den Gesetzen der Logik die grössere Prämisse die kleineren einschliesst.

Es ist daher kaum zu verwundern, dass die meisten Lehrer dem Vorlesen, oder wie es auch genannt werden könnte, dem Lautlesen den Löwenanteil der Lesestunde widmen. Ob dies richtig ist, wollen wir im

Augenblick nicht untersuchen, wollen uns vielmehr darauf beschränken festzustellen, ob dieser Zweck durch die Methoden, wie sie meist gebräuchlich sind, erreicht wird. Wir brauchen zum Vorlesen erstens jemand, der etwas vorliest, zweitens eine Geschichte, die vorgelesen wird, drittens ein Publikum, dem diese Geschichte vorgelesen wird. Dies sind zweifellos Vorbedingungen. Stellen wir uns nun den Schüler, der zum Lautlesen aufgefordert wird, als den Vorleser vor; das Lesebuch enthält die vorzulesende Geschichte, die übrigen Schüler der Klasse samt dem Lehrer bilden das Publikum. Nun frage ich, ob es ein natürlicher Weg ist, dass ein Schüler eine Geschichte laut vorliest, während die anderen Schüler dem Gelesenen im Buche folgen? Geschieht so etwas im wirklichen Leben? Wenn der Familienvater abends seine Familie um sich versammelt und aus der Zeitung oder einem Buche vorliest, haben dann die übrigen Familienmitglieder ebenfalls ein Exemplar derselben Zeitung oder desselben Buches vor sich, um dem Vorlesenden zu folgen? Ganz gewiss nicht. Die Vorbedingung ist eine andere in der Lesestunde, der Vorgang somit kein natürlicher.

(Schluss folgt.)

Deutscher Unterricht in Amerikanischen Schulen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Emil Dapprich*, Seminardirektor, Milwaukee, Wis.

Im Auftrage von Dr. Harris, dem verdienstvollen Chef des Erziehungswesens unserer Staaten, hat der frühere Reichstagsabgeordnete, Dr. Louis Viereck, für den nächsten Band des jährlichen Berichtes eine umfangreiche Arbeit über das Thema: *„Deutscher Unterricht in Amerikanischen Schulen“* geliefert.

Seit dem Amtsantritt unseres Dr. Harris sind die Berichte seines Bureaus wahre Fundgruben pädagogischen Goldes geworden, und auch dieser Beitrag schliesst sich den übrigen Spezialberichten würdig an. Besonders für uns, denen der deutsche Unterricht Herzenssache ist, bietet die Arbeit des Herrn Dr. Viereck eine äusserst interessante und wertvolle Lektüre. Nicht nur den Fleiss in der Sammlung des Materials und die Sorgfalt in dessen Bearbeitung müssen wir bewundern, mehr noch das Verständnis und das unparteiische Urteil, das sich fast auf jeder Seite des nahezu 200 Seiten umfassenden Werkes kund gibt. Wenn er auch dem Unterricht im Deutschen, soweit er von den Universitäten dieses Landes gepflegt wird, ganz spezielle Aufmerksamkeit widmet, so kommen doch die Volksschulen nicht zu kurz. Ganz besondere Beachtung finden die Volksschulen der grösseren Städte. Eingehende Behandlung hätten

allerdings die öffentlichen Schulen der Städte Milwaukee und Cincinnati verdient, da in diesen der deutsche Unterricht die sicherste Stellung besitzt und auch die erfolgreichste Behandlung erfährt.

Die Arbeit der Parochialschulen muss in einer zukünftigen geschichtlichen Darstellung dieses Gegenstandes eine gerechtere Behandlung erfahren, da dieselben durch ihre Leistungen auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichtes sich die grössten Verdienste erworben haben. Es ist schade, dass bis jetzt weder die katholische Kirche noch eine der protestantischen eine Darstellung der Entwickelung ihres resp. Schulwesens zur Veröffentlichung gebracht haben, und wir hoffen, dass diese Arbeit in Bälde von passenden Personen in Angriff genommen wird, um dadurch eine Lücke in der Geschichte der Entwickelung unseres gesamten Schulwesens zu füllen.

Die Bestrebungen des deutschamerikanischen Lehrerbundes finden gerechte Anerkennung, ebenso das von ihm gegründete Lehrerseminar. Die vom Lehrerbund gesammelten statistischen Berichte sind allerdings, wie der Verfasser richtig bemerkt, unvollständig. Es sollte daher ein neuer Zensus über diesen so wichtigen Gegenstand aufgenommen und vom Lehrerbund zur Veröffentlichung gebracht werden.

Blütenlese aus obengenanntem Bericht.*

"No historical sketch of the development of German instruction could have been attempted without a short reference to the relations between Germany and the United States, and the position of the German-Americans toward Anglo-Americans. These relations influenced the organization of German instruction to a great extent, and also explain the favorable or retarding course of public opinion. At present the position of German in higher education and the recognition of German methods on the part of the scientists of America is so assured that, in future, patriotic benefactors need only occasionally promote the extension of German elementary instruction in the city district schools." (Vorrede.)

* * *

"It should never be forgotten that he (Pastorius) established the "German-American" name a whole century before the thought was conceived of giving birth to a new American nation. To the German immigrants with an academic education he gave the example, so often followed since with more or less success, how to

---

*) Bei dem Versuche, durch Auswahl besonders wichtiger Abschnitte unsern Lesern einen Einblick in die Bedeutung der Arbeit Dr. Vierecks zu geben, zeigt sich erst, welche Fundgrube von wertvollem Material der Verfasser uns zur Verfügung gestellt hat. Fast auf jeder Seite sind solche Goldkörner zu finden; und es bedürfte eines bei weitem grösseren Raumes, als er uns zur Verfügung steht, um unser Vorhaben auszuführen. Wir haben daher aufs Geratewohl einige uns in die Augen fallende Punkte herausgegriffen und hoffen, dass diese unsere Leser bestimmen werden, sich mit dem Berichte Dr. Vierecks eingehender zu beschäftigen.—D. R.

transmit the treasures of older German civilization to the younger shoots of the German nation, and how to convert them into active elements of the new American civilization."

* * *

"The first Bible published in the New World appeared at that time in the German language, forty years before an English Bible was printed in America. The first printer who undertook to print German works in this country was, strange to say, no German but an American; none other than Benjamin Franklin. In 1730 he printed (in Roman characters) the oldest German-American book extant, or at least the oldest discovered until now."*)

* * *

"Although Great Britain is generally honored as the mother of the United States, Germany has, from an intellectual standpoint, become more and more the second mother of the United States. More than any other country, Germany has made the universities and colleges of America what they are to-day—a powerful force in the development of American civilization." (Andrew D. White, amerikanischer Gesandter in Berlin, in seiner daselbst gelegentlich einer Danksagungsfeier gehaltenen Rede.)

* * *

"The German now stands in a line with that of the most learned nations in richness of condition and advance in the sciences. It is, too, of common descent with the language of our own country, a branch of the same original Gothic stock, and furnishes valuable illustrations for us." (Thomas Jefferson's Views on Public Education.)

* * *

"German had never been taught in college before, and it was with no little difficulty that a volunteer class of eight was formed. I was one of that class. We were looked upon with very much the amazement with which a class in some obscure tribal dialect of the remotest Orient would be now regarded. We knew of but two or three persons in New England who could read German, though there were probably many more of whom we did not know. There were no German books in the bookstores. A friend gave me a copy of Schiller's "Wallenstein," which I read as soon I was able to do so, and then passed it from hand to hand among those who could obtain nothing else to read. There was no attainable class book that could be used as a "reader." A few copies of Nöhden's Grammar were imported, and a few copies of I forget whose "pocket dictionary," fortunately too copious for an Anglo-Saxon pocket, and suggesting the generous amplitude of the Low Dutch costume, as described in Irving's mythical "History of New York." The German Reader for Beginners, compiled by our teacher, was furnished to the class in single sheets as it was needed, and was printed in Roman type, there being no German type within easy reach. There could not have been a happier introduction to German literature than this little volume. It contained choice extracts in prose, all from writers that still hold an unchallenged place in the hierarchy of genius, and poems from Schiller, Goethe, Herder, and several other poets of kindred, if inferior, fame. But in the entire volume Dr. Follen rejoiced especially in several battle poems from Körner, the soldier and martyr of liberty. I never have heard recitations which impressed me so strongly as the reading of those pieces by Dr. Follen, who would put into them all of the heart and soul that had made him too much

---

*) Es ist dies ein Gesangbuch, welches auf Bestellung des Ephrata-Klosters gedruckt wurde. Das einzige noch vorhandene Exemplar befindet sich in dem Besitz von Abraham H. Cassel, Harleysville, Montgomery County, Pa.

a lover of his country to be suffered to dwell in it. He appended to the other poems in the first edition of the reader, anonymously, a death song in memory of Körner, which we all knew to be his own, and which we read so often and so feelingly that it sank indelibly into permanent memory, and I find that, after an interval of sixty years, it is as fresh in my recollection as the hymns that I learned in my childhood." (Dr. A. T. Peabody, in his Harvard Reminiscences.)

* * *

"We have no complete statistics to inform us with any exactness how great the participation of the different nations represented in our country was in the civil war. According to the statements of Dr. A. B. Gould, who was commissioned by the United States Sanitary Commission to make out his report, "Investigations in the Statistics of American Soldiers," an American work which, as far as I know, is considered the most reliable by the bureaus in Washington, the Germans gave 187,858 men to the Union army, while, in proportion to the German population, as given by the census of 1860, they need only have sent 128,102. According to these figures, therefore, we may assert that the proportion of German troops, in relation to the population, was greater than that of the troops of other nationalities. The Germans likewise gave a number of brilliant leaders and many officers of higher and lower rank whose names are imperishable in the history of the war." (Vocke, the German Soldiers in the American Civil War.)

* * *

"The next subjects for which I claim a position of academic equality with Greek, Latin, and mathematics are French and German. This claim rests not on the usefulness of these languages to couriers, tourists, or commercial travelers, and not on their merit as languages, but on the magnitude and worth of the literatures, and on the unquestionable fact that facility in reading these languages is absolutely indispensable to a scholar, whatever may be his department of study. Until within one hundred or one hundred and fifty years scholarship had a common language, the Latin; so that scholars of all the European nationalities had a perfect means of communication, whether in speaking, writing, or printing. But the cultivation of the spirit of nationality and the development of national literature have brought about the abandonment of Latin as the common language of learning, and imposed on every student who would go beyond the elements of his subject the necessity of acquiring at least a reading knowledge of French and German, besides Latin. Indeed, the advanced student of our day can dispense with Latin better than with French, German, or English; for, although the antiquated publications in any science may be printed in Latin, the recent (which will probably contain all that is best in the old) will be found printed in one of these modern languages. I can not state too strongly the indispensableness of both French and German to the American or English student. Without these languages he will be much worse off in respect to communication with his contemporaries than was the student of the seventeenth century who could read and speak Latin; for through Latin the student of the year 1684 could put himself into direct communication with all contemporary learning. So far as I know, there is no difference of opinion among American scholars as to the need of mastering these two languages in youth. The philologists, archæologists, metaphysicians, physicians, physicists, naturalists, chemists, economists, engineers, architects, artists, and musicians all agree that a knowledge of these languages is indispensable to the intelligent pursuit of any one of their respective subjects beyond its elements. Every college professor who gives a thorough course of instruction—no matter in what department—finds himself obliged to refer his pupils to French and German authorities. In the reference

library of any modern laboratory, whether of chemistry, physics, physiology, pathology, botany, or zoology, a large proportion of the books will be found in French or German. The working library of the philologist, archæologist, or historian teaches the same lesson. Without a knowledge of these two languages it is impossible to get at the experience of the world upon any modern industrial, social, or financial question, or to master any profession which depends upon applications of modern science. I urge no utilitarian argument, but rest the claims of French and German for admission to complete academic equality on the copiousness and merit of the literatures and the indispensableness of the languages to all scholars." (Pres. Chas. W. Eliot, What is a Liberal Education?)

* * *

"There are, in the first place, numerous practical reasons which speak for a speedy introduction of German in the high school curriculum. Owing to the large percentage of the German population of this country, and owing to the constantly increasing commercial relations between America and Germany, a knowledge of the German language is invaluable for business purposes. In all the large business centers of our country young men and women who command the German language are usually preferred when seeking positions to those who do not understand German.

It is, moreover, a well-known fact that the professional men, like lawyers and physicians, profit likewise from a practical knowledge of German; and there is no reason why our high-school graduates, after they have been instructed in German by a competent teacher for a period of three years, should not gain a speaking knowledge of this language, and thus be enabled to avail themselves of the great practical advantages resulting from such a knowledge.

But the purely educational value of the study of German must be considered as equally great, especially for those high-school graduates who enter the university. There is at the present no branch of science in which Germany does not indisputably take the foremost place among the European nations, and a reading knowledge of German is therefore indispensable for the student in every department of university study. As a consequence, in all of the leading universities of this country German can be substituted for entrance in place of one of the ancient languages, President Gilman, of Johns Hopkins University, explaining this policy best by saying, "As Latin was during the middle ages the language of scholars, so the knowledge of German is now indispensable for anyone claiming the name of a student and scholar." — — —

While the knowledge of Latin will always remain invaluable for those entering special professions, it is comparatively of little benefit to the great mass of high-school pupils, who later on follow the practical pursuits of life. The mental drill claimed for the study of Latin may be derived in the same measure from a thorough study of the German language, which at the same time opens to the student a literature that in wealth of the most advanced thought and in beauty of expression can only be compared with the literature of the Greeks. Our English tongue is, moreover, in its formations and structure, essentially a Germanic language, and it is of far greater educational value for the majority of high-school pupils to study the historical growth of their own language in comparison with the closely related German than to learn the rudiments of Latin, which in most cases are only forgotten, because a proficiency in reading Latin can never be attained by the high school." (Aus einem offenen Brief an die Superintendenten der Hochschulen Californiens, abgefasst von Prof. Julius Goebel und H. E. F. Ungerth im Auftrage der deutschen Lehrervereinigung des Staates Californien.)

"In the year 1874, at the fifth annual meeting of the German Teachers' Association, it was unanimously resolved to establish the seminary on the foundation of the present high status of the art and science of education. A special "Seminarverein" was constituted to promote the agitation and collect a "German national subscription fund" of $50,000 to $100,000. The first general meeting was held in Milwaukee in 1877, and, though it possessed not much more than one-fifth of the prospective large "national fund," the opening of the institution was set for September 1, 1878. The "German-English Academy" in Milwaukee offered a suitable building for the beginning of the normal courses. According to the prospectus, this institution aims to educate thorough and zealous teachers, able to teach in German as well as in English, familiar with the most recent progress in pedagogics, and trained to present their own knowledge to pupils in an appropriate manner. For this purpose the school is provided with the best trained teachers, excellent appliances for instruction and accommodations, and a model school in the flourishing German-English Academy. By its connection with the athletic training school of the Nordamerikanischer Turnerbund, students enjoy the advantage of perfecting themselves in all branches of physical culture. There is likewise a normal course for kindergartners." (Geschichte des Nat. Deutscham. Lehrerseminars.)

Für die Schulpraxis.

I. Lehrbeispiel aus dem Rechtschreiben.

(Aus „Blätter für die Schulpraxis".)

Von *Ig. Griebl*, Seminarschullehrer, Straubing.

Schärfung durch „ck".

Method. Disposition.

Voraussetzung: Die Lautlehre. Geschärfte Wörter mit tt, ss, rr, mm, nn, ll etc. und deren Trennung.

II. *Darbiet.*: Aufsuchen, Buchstabieren, Anschreiben von ck-Wörtern nach Ordnung der Hellaute.

III. *Vergleich.*: Zwischen anderen geschärften Wörtern und den Wörtern mit „ck".

IV. *System.*: 1) Nach einem Hellaut*) schreibt man ck; 2) bei der Trennung kommt ein k zur ersten, das andere zur zweiten Silbe.

V. *Anwend.*: 1) Abschreiben. 2) Aufsuchen von ck-Wörtern. 3) Aufschreiben. 4) Diktat.

Ausarbeitung.

Ziel: Neue geschärfte Wörter kennen lernen.

I. Nennt geschärfte Wörter! Wodurch ist das Wort „Wasser" geschärft? (Ebenso „Mutter, kommen, Sonne etc.") Wie sprichst du den Hellaut in den Wörtern „Brunnen, Waffe, satt etc." Warum sprichst du den Hellaut kurz? (Weil zwei gleiche Mitlaute folgen.)

Wie sprichst du den Mitlaut?*) (Scharf) Wodurch wird die Schärfung ausgedrückt? (1. Merksatz aus den letzten Lektionen.) Die Schärfung wird ausgedrückt durch Verdoppelung der Mitlaute.

---

*) Hellaut = Selbstlaut, Vokal; Mitlaut = Konsonant.

Nennt Wörter mit Doppelmitlauten und sprecht sie getrennt aus. (Was-ser, Son-ne etc.) Was haben wir bei der Trennung der geschärften Wörter gemerkt? (2. Merks. aus den letzten Lektionen.) Von 2 Mitlauten kommt einer zur ersten, der zweite zur zweiten Silbe.

Während der „Vorbereitung" ist folgende Buchstabenreihe an der Tafel entstanden: tt, ss, ff, rr, nn, mm, ll, pp. Welche Mitlaute können wir noch verdoppeln? (g k.)

Spezialziel: Nun wollen wir Wörter mit Doppel-k oder ck schreiben lernen.

II. Nennet solche Wörter! (Stock, Rock, wecken etc., etc.) Wie heisst der geschärfte Laut? Dieser wird nicht verdoppelt, man setzt ein „c" voraus! An die Tafel kk = ck = zeka. Nennt Wörter mit „ck"! Wir wollen diese ordnen! Erst solche mit dem Hellaut „a". Die Schüler geben selbst die Wörter an, buchstabieren sie, der Lehrer schreibt an die Tafel etwa folgende Reihen:

a: A . er, S . ., P . .;**)
ä: B . . er, S . . e, P . . e;
e: m . . ern, E . e, D . . e, St . . en, W . . en;
i: Str . . (B . ., R . .), d . ., bl . . en;
o: St . ., B . ., R . .;
ö: St . . lein, R . . e, Gl . . lein;
u: K . k . k, Z . . er, Gl . . e;
ü: Br . . e, R . . en, u. a.

III. Welche Hellaute stehen vor ck? Welche Hellaute stehen vor der Verdoppelung mit tt, ss, etc., etc.? — Wie wird der Hellaut vor ck gesprochen? Wie wird der Hellaut vor anderen Verdoppelungen gesprochen? — Wodurch ist hier bei ck die Schärfung ausgedrückt? Wodurch ist hier bei tt, ss etc. die Schärfung ausgedrückt?

IV. 1. *Merksatz*: „Nach einem Hellaut macht man ein ck." Wie trennen wir hier? (bei tt, ss etc.) (Ein Mitlaut kommt zur ersten etc.)

Wie trennt man die ck-Wörter?

2. *Merksatz*: „Bei der Trennung kommt ein k zur ersten Silbe und ein k zur zweiten Silbe.

V. 1. *Abschreiben* der obigen Wörter. Anwendung in Sätzen.

2) *Aufsuchen* von „ck-Wörtern" aus dem Sprach- oder Lesebuch.

3) *Aufschreiben* von ck-Wörtern.

4) *Diktat* auf die Tafel. — Korrektur. — Fehlerverbesserung durch wiederholtes Schreiben der gefehlten Wörter. Diktat ins Heft.

(Nächste Einheit: „tz-Wörter"! In einer weiteren Lektion können die Ausnahmen (Fabrik, Tabak, Jakob, Ignaz, heizen etc.) festgestellt werden. (Nur die gebräuchlichsten Wörter!)

**) Die Wörter erfahren sofort eine entsprechende Erläuterung durch Anwendung in Sätzen, was grösstenteils seitens der Schüler selbst geschehen kann.

II. Erfahrungen und Gedanken.

(Aus der „Deutschösterr. Lehrerzeitung".)

Von *A. Chr. J.*

Auf einen blossen Verdacht hin ein Kind beschuldigen, heisst auf gut Glück in einen dichten Wald hineinschiessen: die Kugel kann den Wolf treffen, sie kann auch einen Menschen tödlich verwunden.

* * *

Das leugnende Kind steht entweder auf dem sittlichen Boden der Wahrheit und verficht seine Ehre, oder es ist von Beelzebub angesteckt und baut sich aus der Lüge eine Schanze. D'rum schärfe der richtende Erzieher seine geistige Sehe und lege sein Urteil auf die Wage des Gewissens.

* * *

Der Erzieher, der ein Kind grundlos beschuldigt, erniedrigt sich in den Augen des Kindes zu einem fehlbaren Menschen. Mit dem Vertrauen des Kindes aber entgleitet ihm der Schlüssel zur Edelkammer des kindlichen Herzens und sinkt in die Tiefe des Meeres.

* * *

Das Vorurteil ist der Nachrichter der Wahrheit.

* * *

Wie der Magnet den Eisenspahn, so zieht die Dummheit den Teufel an. Der Dummheitsteufel aber ist der gefährlichste Teufel, denn er ist unberechenbar.

* * *

Dem Kinde, dem daheim das Leben düster nachtet, muss in der Schule die Sonne doppelt freundlich scheinen. Nacht hier wie dort, das bringt die Seele aus dem Gleichgewicht und gebiert sklavischen Stumpfsinn oder wilden Trotz.

* * *

Das Kind, das banger Zweifel voll zum erstenmale die Schule betritt, fordert die höchste und tiefste Kunst des Erziehers heraus. Ein falscher Griff — und im jungen Herzen zerreissen die gespannten Saiten, und die Harfe des kindlichen Gemütes gibt auf lange hinaus keinen melodischen Ton.

* * *

Die Mutter, die das weinende Kind beruhigt, indem sie den Tisch züchtigt, an dem sich das Kind gestossen hat, predigt das Gesetz der Wüste. Was, meinest du, wird aus dem Kindlein werden?

* * *

Arm sein, das raubt dem Menschen noch nicht die Zufriedenheit und die Heiterkeit des Gemüts; aber arm werden, das drückt ihm den Stachel ins Herz. Auch das Empfinden entstammt dem Vergleiche.

* * *

Nicht die Methode macht den Lehrer, sondern der Lehrer macht die Methode.

* * *

Wo man dem Lehrer die Methode vorschreibt, da rechnet man nicht mit seiner Persönlichkeit. Das aber heisst: die Rechnung ohne den Wirt machen.

* * *

Eine Methode, die nicht aus der Persönlichkeit des Lehrers herauswächst, nicht Produkt seiner Beobachtung, seiner Überlegung und seines Temperamentes ist, sondern sich in gegebenen starren Formen bewegt, sinkt zum Drill herab.

Der tüchtige Lehrer hat nicht *eine* Methode, er hat eine Vielheit von Methoden. Denn da die Natur des Schülers überall sein Verfahren bedingt und die Schüler nicht nach einer Schablone zugeschnitten sind, so muss sein Lehrverfahren die verschiedensten Formen annehmen.

* * *

Wer auf einer bestimmten Methode herumreitet, von ihr allein das Heil erwartet, den nimm aufs Korn; er ist ein Handwerker und steht noch der Erkenntnis ferne, dass der Geist es ist, der da lebendig macht.

* * *

Ein freier Lehrerstand ist ohne Methodenfreiheit das Gewehr, dem Lauf und Kolben fehlen.

* * *

Den Ochsen leitet man mit dem Stachel, das Pferd mit dem Zügel, die Ziege mit dem Salzsäckchen, jedes nach seinem Wesen. Hierin liegt die Grundweisheit der Erziehung.

* * *

Soll der Pudel wie ein Frosch, der Frosch wie ein Pudel schwimmen, so erreicht keiner das andere Ufer. Aber lass' jeden nach dem Drange seiner Natur ins Wasser gehen, und du wirst deine Wunder sehen.

* * *

Ein Erzieher, der sein Werk nach der Schablone treibt und mit der Vielgestaltigkeit seiner Zöglinge nicht rechnet, gleicht einem Gärtner, der wahllos auf jeden Wildling seines Gartens ein Apfelreis setzt. Nur wenige der Bäumchen kommen davon, die meisten werfen den Fremdling ab und treiben in ihrer Urkraft weiter.

* * *

Als Erzieher verlange nicht, was die Natur versagt, sonst wirst du an deinem Zögling zum Tyrannen.

* * *

Wo der Tyrann den Erzieher verdrängt, da verdunkelt sich in dem Kinde der Himmel seines Gemütes, die Sterne der Liebe und des Vertrauens erlöschen, ein düsterer Kerker tut sich auf.

* * *

Sprich dem blinden oder lahmen Kinde niemals bedauernd von seinem Gebrechen. Deine Worte helfen ihm nicht, aber sie schliessen ihm das Bewusstsein seines Elends auf und verkehren dein Mitleid in Grausamkeit.

* * *

Achte das Schulgesetz und die Verordnung; wo darüber aber eine Seele zugrunde ginge, da übertrete sie, denn sie sind um des Menschen willen, der Mensch ist aber nicht um ihretwillen da.

* * *

Das Kind dürstet nach Liebe, so lass die Quelle warmer Liebe aus deinem Herzen strömen und die junge Seele wird sich, getränkt und durchfrischt, emporschwingen und ihre Flügel entfalten wie ein junger Adler.

* * *

Wie der Sonnenschein die Bienchen zu emsiger Arbeit aus ihrem Häuschen lockt, so lockt der freundliche Blick des Lehrers die jungen Seelen aus ihrer Verschlossenheit und erwärmt und beflügelt sie zu freudigem Tun.

* * *

Ein Lehrer, dem niemals ein Hauch der Fröhlichkeit die Wangen streift, der als ewig brummender Bär oder finster schleichende Katze im Kreise der Jugend dahinlebt, hat seinen Beruf verfehlt. In seiner Schule herrscht „musterhafte" Ruhe, und die Welt staunt bewundernd den Friedhofsmeister an, aber hat die Jugend wieder das Freie gewonnen, so pfeift sie um desto lauter — auf ihn.

Wer mit den Wölfen heult, der wird mit den Wölfen geschossen, darum sehe jeder wohl zu, wo er bleibe.

* * *

Wie mit der Schärfe des Auges das ferne Sternenheer sich vermehrt, so häufen sich vor dem wachsenden Verstande die Welträtsel. Je höher du ragst, je klarer wirst du deine Kleinheit erkennen. Die rechte Tochter der wahren Bildung heisst: Demut.

* * *

Glaube und Verstand stehen zu einander wie zwei feindliche Pole: sie stossen sich gegenseitig ab. Wo der Glaube annimmt, da schweigt der Verstand; wo der Verstand erkennt, da verstummt der Glaube. Beide vereinen heisst Feuer und Wasser mischen: eines vergeht durchs andere. Darum gebührt jedem ein gesondert Reich.

* * *

Soweit der Verstand vordringt, soweit geht sein Reich, jenseits der Marken dieses Reiches liegt die Welt des Glaubens. Der Verstand darf nicht befehlen: Du sollst nicht glauben, und der Glaube darf nicht fordern: Du sollst nicht denken. Solche Gebote sind Übergriffe in fremdes Gebiet und gebären den Krieg.

* * *

Das Kind fühlt die Persönlichkeit seines Lehrers. In der Freiheit ihres seelischen Tastsinnes hat die Jugend den Schlüssel zum innersten Menschen ihres Erziehers.

* * *

Losgelöst von seiner Persönlichkeit, sind die Worte des Erziehers dem Kinde leerer Schwall und ermangeln jedweder ziehenden und hebenden Kraft. Nur das Wort, hinter dem die ganze Wesenheit des Mannes steht, kann führend wirken.

* * *

Das Erziehen ist keine lernbare Kunst; es ist ein Vermögen, das im Wesen des Erziehenden wurzelt. Darum lautet die Formel, nach der diese hohe und edle Kunst erworben wird: Sei was, so kannst du was!

* * *

Was du in der Schule aus dir machst, das schwebt dem Schuldunste gleich in der Luft und dringt nicht über die Schwelle deiner Werkstätte hinaus. Was du in der Schule aber bist, das geht der Jugend ins Blut und treibt einmal seine Frucht im Volke.

Berichte und Notizen.

I. Der Lehrertag zu Minneapolis.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *B. A. Abrams*, Ass't Supt., Milwaukee, Wis.

(Schluss.)

Ob die Flagge dem Handel, oder der Handel der Flagge folgt, ist eine offene Frage, aber ganz bestimmt folgt der Handel den Jahresversammlungen des amerikanischen Lehrerbundes. Ein Rundgang durch die oberen Räumlichkeiten des gewaltigen Ausstellungsgebäudes während der Tagungswoche ist ebenso unterhaltend wie belehrend. In den modernen Grossbazaren einer Weltstadt kann sich an einem Haupt- und Staatsaktionstage kaum ein geräuschvolleres, lebhafteres Treiben entfalten als hier unmittelbar über dem Versammlungssaale des Lehrerbundes. Was nur in entferntester Beziehung zum Schulwesen und zur Tätigkeit auf dem Gebiete der Erziehung gebracht werden kann — hier ist es ausgestellt. Die grossen, die grösseren und die grössten, auch die kleineren und kleinsten Verlagshandlungen, Schulpult- und Bleistiftfabrikanten; wer je etwas ersonnen und erfunden hat, um den Kindern die schwere Arbeit des Lernens, den Lehrern das Lehren zu erleichtern und zu versüssen, die grossen und kleinen Propheten der Göttin „Fadda" — sie sind alle vertreten. Von der verlockenden Limonadenbude bis zum Riesenglobus, von den echten oder nachgemachten Erzeugnissen der Flecht- und Webekunst der rotbraunen Mündel unserer Nation bis zu den kompliziertesten und kostbarsten physikalischen Instrumenten, hier kann man es sehen, bewundern und — was die Hauptsache ist — kaufen oder bestellen. In gerechter Würdigung des Umstandes, dass die meisten Besucher des Lehrertages dem schönen Geschlechte angehören, haben die grossen Schulbuchfirmen ihre gewandtesten, elegantesten, höflichsten, jüngsten und hübschesten Verkäufer mit der angenehmen Aufgabe betraut, ihre Bücher an den Mann, d. h. an die Frau zu bringen. —

Ich habe den Versuch gemacht, für die Leser der „Pädagogischen Monatshefte" in grossen Zügen ein Bild des letzten grossen Lehrertages zu entwerfen. Die Reichhaltigkeit des Programmes, die grosse Zahl der Haupt- und Nebenversammlungen, sind Umstände, die einem auch nur annähernd erschöpfenden Berichte als unbesiegbare Hindernisse im Wege stehen. Während ich soweit nur das Interessanteste aus dem in den Hauptversammlungen Gehörten hervorhob, erlaube ich mir zum Schlusse noch einige der zahlreichen Abteilungsversammlungen in das Bereich meiner Berichterstattung zu ziehen. Vor einer sehr zahlreichen Zuhörerschaft hielt *Dr. Henry Hartung* von Chicago, der mit Herrn Suder, dem Vorsteher des Turnunterrichts an den öffentlichen Schulen Chicagos, als amtlicher Vertreter des Nordamerikanischen Turnerbundes dem Lehrertage beiwohnte, einen sehr beifällig aufgenommenen Vortrag über den Wert eines systematischen Turnunterrichtes. Er verlangt, dass der Körpererziehung ein angemessener Platz im Lehrplan der Volksschule eingeräumt werde. Unsere Erziehungsideale, meinte der Redner, werden noch allzusehr durch die veralteten Kulturbegriffe des Mittelalters beeinflusst. Jahrhunderte hindurch habe man gelehrt, dass Körper und Geist zwei getrennte Wesen seien, die nebeneinander und unabhängig von einander arbeiteten. Die moderne Wissenschaft hat uns gezeigt, dass der Mensch eine organische Einheit ist und dass die geistigen und körperlichen Tätigkeiten im engsten Zusammenhange

stehen. In allen Schulen, in denen man die Erziehung des Körpers der Geistespflege gleichstellte, hat sich dieses als Wahrheit bestätigt.

Redner führte den Ausspruch des verstorbenen Pädagogen Parker an: „Es wird vielleicht niemals wissenschaftlich festgestellt werden, welch gewaltigen Einfluss der Körper und alle seine Organe, jeder Nerv und jeder Muskel und jede Ader auf das Hirn und demnach auf den Geist ausüben. Je mehr ich mich mit der Seelenlehre, besonders mit der Physopsychologie beschäftige, desto stärker wird mein Glaube an den segensreichen Einfluss der Körpererziehung." — Einen hochinteressanten Vortrag von einem „Nichtlehrer" hörte ich in einer Versammlung der Handelsschullehrer über das Thema: „Was kann die Geschäftswelt von den Schulen verlangen?" Angesichts der grossartigen Entwickelung in unserem Lande auf allen Gebieten des Handels und der Industrie warnte der Redner seine Landsleute vor der Gefahr, diese beispiellosen Erfolge der grösseren Tüchtigkeit und Klugheit des amerikanischen Volkes zugutzuschreiben. Die mächtigen natürlichen Hilfsquellen und Bodenreichtümer unseres Landes seien als Hauptfaktoren des Erfolges zu betrachten. Ausserdem sei Amerika ein neues Land, dessen Söhne sich ungehemmt von überlieferten veralteten Anschauungen bewegte, welche gar häufig als Kette an den Füssen unserer europäischen Geschäftsrivalen hängen. Was Goethe sang:

Amerika, du hast es besser
Als unser Kontinent, der alte,
Hast keine verfallenen Schlösser,

zog sich als roter Faden durch diesen Teil des Vortrages. Aber Europa lernt von uns. Auch Europa ist im Begriffe sich auf dem Gebiete des Handels, der Industrie und der Bodenbearbeitung von dem Banne der Vergangenheit zu befreien. Mit den modernsten Werkzeugen, Maschinen und Methoden tritt man dem amerikanischen jungen Rivalen entgegen, und in technisch wissenschaftlicher Vor- und Ausbildung sind uns die am meisten fortgeschrittenen europäischen Staaten, besonders Deutschland, weit überlegen. Der Glaube an unsere geistige Superiorität könne verhängnisvoll für uns werden, wenn wir uns durch denselben einschläfern lassen. Redner verlangte die Gründung einer grösseren Zahl unter staatlicher Leitung und Aufsicht stehender technischer Hochschulen, und eine bessere Ausbildung unserer Handels- und Gewerbebeflissenen.

Zum Schlusse eilend, berichte ich noch, dass als eine Frucht der Minneapoliser Tagung die Gründung einer nur aus Klassenlehrern bestehenden „National Federation of Teachers" zu verzeichnen ist. An der Spitze des neuen Verbandes, dessen Hauptzweck die Wahrung der materiellen Interessen der amerikanischen Lehrer ist, steht Fräulein Haley von Chicago, die geistige Führerin der dortigen Lehrerschaft und erfolgreiche Vorstreiterin in dem fast aussichtslos scheinenden Kampfe gegen die grossen Korporationen des Staates Illinois. Wenn ich noch hinzufüge, dass der Lehrertag in seiner Schlussversammlung eine von einem repräsentativen Ausschusse ausgearbeitete Prinzipienerklärung annahm, deren Wortlaut leider nicht in meinem Besitze ist, dass der nächste Lehrertag in Boston stattfindet und dass in diesem Jahre Präsident Eliot von Harvard an der Spitze des Lehrerbundes steht, darf ich wohl das endgültige Schlusszeichen setzen. —

II. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Ein von der Staatslegislatur erlassenes Schulzwanggesetz soll während des laufenden Schuljahres in Kraft gesetzt werden.

Nach diesem Gesetze müssen alle Kinder vom 8. bis zum 12. Jahre die öffentlichen Schulen besuchen, ausgenommen, es wird nachgewiesen, dass sie anderswo in den Fächern, die in den öffentlichen Schulen gelehrt werden, Unterricht geniessen, oder körperlich und geistig unfähig sind, sich an dem Unterricht zu beteiligen. Allerdings können Kinder in schulpflichtigem Alter vom Schulsuperintendenten oder von einer sonstigen Schulautorität, je nachdem die Regeln sind, in notwendigen Fällen vom Schulbesuch dispensiert werden. Auch Kinder im Alter von 12 bis 16 Jahren sind diesen Bestimmungen des Gesetzes unterworfen, ausgenommen, sie sind zu Hause oder anderswo in gesetzlicher Weise beschäftigt. Der Zweck des Gesetzes ist, müssige Kinder von der Strasse wegzuhalten, sowie auch, dass sie etwas lernen. Keine Fabriken, ausser Konservenfabriken, dürfen Kinder unter 16 Jahren beschäftigen, ausgenommen der Arbeitgeber ist im Besitze eines Zertifikates vom Oberlehrer der von dem Kinde zuletzt besuchten Schule und auch eines solchen von den Eltern oder dem Vormund desselben, welche bescheinigen, dass das Kind über 12 Jahre alt ist. Das ersterwähnte Zertifikat ist nicht notwendig, wenn das Kind zuletzt eine ausserhalb des Staates gelegene Schule besucht hat. Wer ein Kind beschäftigt, ohne diesen Bestimmungen des Gesetzes nachgekommen zu sein, verfällt in eine Strafe von nicht mehr als $100, und muss für jeden weiteren Tag, an dem er das Kind in solcher ungesetzlichen Weise beschäftigt, weitere $20 Strafe zahlen. Niemand darf ein Kind von 12 bis 16 Jahren beschäftigen ,welches nicht flicssend lesen und schreiben kann, es sei denn, das Kind hat zu gleicher Zeit Unterricht in einer Schule. Das Gesetz bedroht auch Eltern und Vormünder mit schweren Strafen, wenn sie bezüglich des Alters ihrer Kinder falsche Angaben machen, es zugeben, dass dieselben in ungesetzlicher Weise beschäftigt werden, oder es erlauben, dass sie die Schule schwänzen, das heisst, dem Unterricht fern bleiben und sich auf der Strasse herum treiben.

Zur Durchführung des Gesetzes sind die Schulkommissäre verpflichtet, zwölf Schulkonstabler zu ernennen, welche jedes Kind zwischen 8 und 16 Jahren, das die Schule schwänzend auf der Strasse angetroffen wird oder überhaupt keine Schule besucht, festnehmen und den Eltern oder dem Lehrer übergeben müssen. Das Gesetz bestimmt auch, dass der Mayor und Stadtrat für gewohnheitsmässige Schulschwänzer Zwangschulen einrichten, welchen solche Kinder von einem Friedensrichter überwiesen werden können.

Sobald der Stadtrat die Gehaltsbestimmung für die zwölf Schulkonstabler (truant officers) erledigt hat, wird die Schulbehörde diese Beamten ernennen, und es sollen nach dem Vorbild westlicher Städte sowohl Männer als auch Frauen dafür ausersehen werden. Ehe aber der Stadtrat die nötigen Massregeln für die Einrichtung der vorgeschriebenen Zwangschulen nicht getroffen hat, werden die zwölf Schulpedelle wenig ausrichten können.

Der Schreiber kann nicht umhin zu denken, dass die rechtzeitige Anwendung eines guten Rohrstocks einer Zwangsschule weit vorzuziehen wäre. Das denkt mit ihm auch der phänomenal populäre Nationalabgeordnete W., der bei der jüngsten Wahl zum dritten Mal in den Kongress gewählt wurde. Bei einer Bankettrede vor einiger Zeit deutete der Letztere auf den anwesenden Schreiber und sagte: "There is the only man that ever licked me, and I am happy to have this opportunity to thank him for it publicly. He did more than anybody else to make a man out of me." Vor etwa 33 Jahren hatte der Schreiber den geweckten Jungen in einer Privatschule vom Schulschwänzen durch dasselbe kräftige Mittel gründlich kuriert, das bei ihm selbst in einem gleichen Falle ebenso erfolgreich in Deutschland angewendet worden war. Wie nun, wenn der eine wie der andere damals einer Zwangsschule überwiesen worden wäre?

Die Umgestaltung in unserem öffentlichen Schulwesen ist immer noch im Gange; während des laufenden Schuljahres werden wahrscheinlich in der Organisation der neuen englisch-deutschen Schulen Veränderungen vorgenommen werden. Es ist u. a. angeregt worden, den deutschen Unterricht von der untersten Klasse, deren Unterrichtszeit von

fünf auf drei Stunden beschränkt worden ist, auszuschliessen.

Den Päd. Monatsheften wünscht Schreiber mit dem neuen Jahrgang eine grosse Anzahl neuer Abonnenten aus allen Richtungen. Er wünscht es schnlichst im Interesse des deutschen Erziehungswesens hierzulande. Ist es doch dem Jugendfreund gar herzbetrübend, zu erfahren, wie es da und dort Lehrende gibt — und leider nicht wenige — die weder das Bedürfnis noch die Pflicht fühlen, durch das Anschaffen einer solchen Zeitschrift sich auf der Höhe der rasch fortschreitenden Zeit zu halten, und sich so berufstüchtig zu erhalten und berufstüchtiger zu machen. Wenn unter solchen Umständen der deutsche Unterricht in manchen Städten Einbusse erlitten hat und zurückgeht, ist es wahrlich nicht zu verwundern. Abgesehen von allem andern, ahnen solche bedauernswerte Schulhalter nicht, wie sie sich dabei selbst im Lichte stehen. "Doch der Mensch hofft immer Verbesserung."*) —

S.

---

*) Herzlichen Dank unserm lieben Korrespondenten für seine Mahnworte! Sie können nicht dringend genug gemacht und oft genug wiederholt werden. Endlich müssen sie doch fruchtbaren Boden finden. D. R.

Californien.

Der liebenswürdige Redakteur der P. M. schreibt seinem Korrespondenten im goldenen Staate, dass Wunderdinge von hier ihm zu Ohren gedrungen seien: Der deutsche Lehrerverein habe es erreicht, dass der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen des Staates obligatorisch gemacht worden sei. Ein schöner Traum, aber leider, nur ein Traum! Es tut mir leid, konstatieren zu müssen, dass wir weit davon entfernt sind, ja dass dafür überhaupt wohl keine Hoffnung ist. Das Höchste, was wir anstreben können, ist, dass es uns gelingen möge, es dahin zu bringen, dass in allen High Schools des Staates Deutsch gelehrt werde, und *dass dieser Unterricht in fähige Hände gelange.* Bis jetzt ist beides noch nicht der Fall, doch sind die Aussichten auf Verwirklichung dieser Ideale sehr gut. Mit solch tüchtigen Männern an der Spitze des Deutschen an unseren Universitäten, wie die Professoren Goebel, Schilling und Putzker, kann die endliche Hebung des deutschen Unterrichts im Staate nicht ausbleiben. Schöne Erfolge sind bereits erzielt worden, und Besseres birgt die Zukunft in ihrem Schosse. Es wird die Leser der P. M. interessieren zu hören, welche Fortschritte in dem bescheidenen Wirkungskreise Ihres Korrespondenten, in der High School zu San José, zu verzeichnen sind. Als wir vor zwei Jahren hier ankamen, konnten Deutsch, sowie auch Französich und Spanisch erst im dritten Schuljahre erwählt werden, während Latein schon im ersten Jahre aufgenommen wurde. Dies gereichte den modernen Sprachen zum grossen Nachteil, denn, wie bekannt, sind bis dahin nur noch ungefähr die Hälfte der eintretenden Schüler in der Schule, und dann sind schon die meisten derjenigen, die eine fremde Sprache studieren wollen, in die Molocharme des Lateinischen getrieben. Das Deutsche hatte also wenig Gelegenheit, seine Verdienste als wünschenswerte Fremdsprache zu beweisen. Nach rastlosem Bemühen, gegen die Opposition des „klassischen" Departements bis zum letzten Moment, ist es uns endlich gelungen es durchzusetzen, dass die Schüler schon gleich beim Eintritt in die High School Deutsch aufnehmen können, so dass sie also zum Studium einer fremden Sprache zwischen Deutsch und Latein die Wahl haben. Diese Neuerung ist mit allgemeiner Befriedigung aufgenommen worden, und hat sich bereits ausgezeichnet bewährt. Während früher die Anfängerklasse nur 20 bis 25 Schüler zählte, meldeten sich in diesem Semester über fünfzig zum deutschen Unterricht, und wir erwarten im nächsten Semester eine ähnliche Anzahl.—Dies beweist nur das alte Sprichwort: Auf einen Streich fällt keine Eich', und Ausdauer führt zuletzt doch zum Ziel. — In der Neujahrswoche wird in Los Angeles die grosse Konvention der *State Teachers' Association* stattfinden. Dabei werden die hervorragendsten Schulmänner des Staates, wie die Präsidenten unserer beiden Universitäten, Jordan und Wheeler, u. a. zugegen sein, und auch einige Grössen aus dem Osten, unter ihnen der Farbige, Booker T. Washington. Alle Phasen des Schulwesens werden im allgemeinen und im besonderen behandelt werden. Auch den modernen Sprachen ist eine besondere Sektion zugewiesen worden, unter dem Vorsitz von Professor Julius Goebel. Dies wird uns eine ausgezeichnete Gelegenheit geben, für unsere Sache zu wirken, und wir versprechen uns gute Resultate. Bericht hierüber wird später folgen.

V. B.

Chicago.

Im deutschenUnterrichtswesen unserer Stadt haben mit Beginn des jetzigen Schuljahres durchgreifende Änderungen

stattgefunden. Um die Notwendigkeit derselben klar zu machen, muss ich etwas weit ausholen. Die Stadt Chicago ist aus einer Menge verschiedener Towns zusammengesetzt, die bis zu einem gewissen Grade eine von einander unabhängige Verwaltung haben . Jedes derselben wählte bis vor kurzem seinen eigenen Assessor und jeder dieser Assessoren schätzte das in seinem Town vorhandene steuerbare Eigentum ganz nach Belieben ein. Auch war es ein offenes Geheimnis, dass die Reichen beinahe gar keine Steuer mehr weder auf Grund- noch auf bewegliches Eigentum bezahlten. Die Steuerlast wurde einfach ganz und gar auf den sogen. kleinen Mann abgewälzt, für den es „sich nicht bezahlte", den Assessor „zu schen". Diese Zustände wurden vor ein paar Jahren so unleidlich, dass das Volk sich aufraffte und gebieterisch die Abschaffung dieser Assessorenämter verlangte, welchem Wunsche auch von der Staatslegislatur Rechnung getragen wurde. Man machte ein Gesetz, welches ein board of Assessors, bestehend aus sieben Mitgliedern, schuf, und hoffte nun, dadurch der schmachvollen Bestechung einen Riegel vorgeschoben zu haben. Jeder ehrliche Mann atmete auf, und besonders die Lehrer hofften, nun auch ihren Anteil an den zu erwartenden reichlicheren Steuereinkünften in Form von höheren Gehältern zu erhalten. Aber es sollte anders kommen.

Die Mitglieder des erwähnten board of assessors bewilligten sich riesige Jahresgehälter (ich glaube $10,000 jeder) und machten dadurch ihre Ämter zu sehr gesuchten. Da sie vom Volke erwählt werden, so war naturgemäss ihr grösstes Bestreben, sich beim Volke lieb Kind zu machen, und das kann ein Assessor am besten, wenn er die Steuern möglichst niedrig ansetzt. Und das taten die Herren. Als vor einem Jahre das städtische Budget festgesetzt wurde, sah man ein Defizit von mehreren Millionen, und in den verschiedenen Departements, die in den letzten Jahren schon fortwährend ungenügend mit Mittel versorgt waren, musste nun erst recht gespart und die Ausgaben beschnitten werden. Der Schulrat, der infolge des schnellen Wachstumes der Stadt Jahr für Jahr grössere Summen benötigt, sah sich vor einem Defizit von rund einer Million Dollars oder einem minus von einem Sechstel seines erwarteten Einkommens; mit dieser Summe *musste* man auskommen. Unser Schulrat hatte einen schweren Stand. Wo immer er Beschneidungen vornehmen wollte, stiess er auf begreiflichen Widerstand. Man einigte sich auf folgende wesentliche Änderungen: Beschneidung der Gehälter aller Schulratsangestellten um 5 Prozent; Schliessung der Kindergärten; Nichteröffnung der Abendschulen; Erhöhung der Schülerzahl in jeder Klasse auf 55 Kinder oder mehr; Verminderung der Anzahl der Spezialehrer des Singens von 14 auf 4; Abschaffung von 8 Hilfssuperintendenten-Stellen — sechs wurden beibehalten — und endlich sollte auch der deutsche Unterricht abgeschafft werden, der bisher eine jährliche Ausgabe von $180.000 verursacht hatte. Dem mannhaften und zielbewussten Auftreten des Schulrates Dr. Heinrich Hartung, der früher selbst Lehrer war, haben wir's vor allem zu danken, dass es es doch nicht dazu kam. Er rettete, was unter den Umständen zu retten war: Der deutsche Unterricht wird allerdings nicht als Spezialfach erteilt, sondern als „departmental work". Die Kinder einer Schule, die z. B. in den fünften Graden Deutsch lernen wollen, kommen alle in ein Zimmer, welchem eine Lehrkraft vorsteht, die die deutsche Lehrbefähigungsprüfung abgelegt hat. Dieselbe Lehrkraft erteilt den deutschen Unterricht im 6. und 7. und 8. Grad je ½ Stunde per Tag, und jene Lehrer gehen so lange in das Zimmer der deutschen Lehrerin. Wie ich höre, haben sie in anderen Städten dieses Landes dasselbe System, und es soll sich z. B. in Cleveland gut bewährt haben.

Freilich für viele deutsche Lehrerinnen war das ein harter Schlag, mussten sie doch, um im Schuldienst zu bleiben, eine Lehrbefähigungsprüfung in den englischen Fächern ablegen. Ungefähr 100 aus 160 haben sich von Januar bis August darauf vorbereitet, etliche 40 haben die Prüfung am 20. August bestanden. Die Fragen waren nicht gerade sehr schwer, aber auch nicht leicht, im grossen und ganzen ziemlich gerecht. Pädagogik und Psychologie wurde ihnen geschenkt. Verschiedene, die die Prüfung nicht bestanden haben, gehen jetzt nach der Normalschule; man wird sie, wie ich höre, nächsten Herbst ohne weiteres Examen anstellen. Über den Erfolg oder Nichterfolg des deutschen Unterrichtes in seiner jetzigen Form ein Urteil zu füllen, wäre voreilig; die Sache ist noch zu jung. **Emes.**

Cincinnati.

Der Stock bleibt. Der Schulrat verwarf nach kurzer Diskussion den Antrag auf bedingungslose Abschaffung der Körperstrafen und die Errichtung von Spe-

zialklassen für Dauer-Nichtsnutze (S. meine letzte Korresz.). Der Sieg wurde den Gegnern der Massregel insofern leicht gemacht, als die besagten Spezialklassen nicht zu verachtende Ausgaben verursacht haben würden, die Schulfinanzen aber solche nicht tragen könnten. So liegt denn der gut gemeinte Antrag ad calendas graecas „angefangen und beendet in der Santa Casa (Finanzkomitee) heiligen Registern". Möge derselbe noch viele Jahre dort, der Stock aber im Klassenzimmer bleiben, ein Segen für die Schüler und ultima ratio des Lehrers, wenn er nur richtig angewandt wird.

Mit der allmählichen Einführung aller Arten von *Handfertigkeitsunterricht und sonstigen modernen Erziehungszweigen*, über deren Wert hier, wie anderswo, die Ansichten himmelweit auseinandergehen, wird in unseren Elementarschulen rüstig vorangeschritten. Falls wir auch in dieser Hinsicht mit mehr Geduld und Ausdauer gesegnet sind als die Franzosen, die diese Veranstaltungen nach ziemlich eingehenden Versuchen längst wieder über Bord geworfen haben, mag es uns gelingen, dieselben hier dauernd einzubürgen. Das wäre keineswegs zu bedauern, vorausgesetzt, dass der, jeglichem Erdentaps unumgänglich notwendige eiserne Bestand positiver Kenntnisse dabei keine Einbusse erleidet. Darüber können wir sehr bald im klaren sein, und bis dahin scheint ein Urteil über die Sache nicht am Platze.

Mit der am 6ten Dezember abgehaltenen regelmässigen *Versammlung des deutschen Lehrervereins* war eine, durch die Umstände etwas verspätete Feier des hundertjährigen Geburtstages von Wilhelm Hauff verbunden. Lehrer und Schüler hatten sich in die Bürde des Tages geteilt, und legten Ehre mit den gebotenen Vorführungen ein. Den Vortrag über den gefeierten Dichter hatte Herr Dr. H. H. Fick übernommen. Er entledigte sich seiner Aufgabe in glänzender Weise und wurde mit reichlichem Beifall belohnt.

Herr Theodor Meyder, der Dirigent der von ihm neubelebten Gesangsektion, kann nicht zu hoch gepriesen werden für den Genuss, den diesesmal ein Schülerchor aus seiner Schule durch den unter seiner Leitung gebotenen prächtigen Vortrag des bekannten Hauffschen „Reiters Morgengesang" den Anwesenden bot. Nicht weniger Lob gebührt dem Gesanglehrer, Herrn Wilhelm Rickel, für ein schönes Cornetsolo, Thema und Variationen von Hauffs „Treue Liebe", sowie Fräulein Emma Rottmüller, einer vor kurzem entlassenen Schülerin der 3ten Intermediatschule, für den hübschen Vortrag des Lexowschen Gedichtes „Steh ich in finstrer Mitternacht". Die sehr gut besuchte Versammlung war eingeleitet worden durch eine kurze Trauerfeier für unseren lieben Toten, Wilhelm Heinrich Weick, den verdienstvollen Kollegen, der vor vierzehn Jahren den ersten Anstoss zur Gründung unseres heute so blühenden Vereines gab. Die von Kollegen H. von Wahlde verfassten Trauerbeschlüsse wurden von der Versammlung einstimmig angenommen.

In der am Tage vorher stattgefundenen *Versammlung des deutschen Oberlehrervereines* kam der Präsident desselben, Herr B. Wittich, auf seine in meinem vorletzten Berichte besprochene Ansprache, die Pflege der deutschen Sprache betreffend, zurück und unterbreitete einige Vorschläge behufs Agitation für die Verbesserung des gegenwärtigen, seiner Ansicht nach, der Abhilfe sehr bedürftigen Zustandes durch direktes Wirken der Lehrer ausserhalb der Schule, im Familienkreise, in der Presse, in Vereins- und Kirchenkreisen u. s. w. Die Angelegenheit wurde einem Komitee überwiesen, das in der nächsten Vereinsversammlung über den eventuell einzuschlagenden Weg zur Verwirklichung der genannten Vorschläge des Herrn Wittich berichten soll. Den obligatorischen Vortrag hielt Herr Oberl. Dr. W. Jäger. Er behandelte „das Abhängigkeitsverhältnis in der deutschen Satzbildung", unter besonderer Berücksichtigung der durch die Stellung des Subjektes bedingten Inversion, und erntete mit seiner kurzen, aber höchst klaren Darlegung dieser in der Sprachenreihe einzig dastehenden feinen Eigentümlichkeit wohl verdienten Beifall.

Das vor einigen Tagen erschienene *offizielle „Schul-Bulletin"* No. 5 behandelt ausschliesslich den deutschen Unterricht. Verfasst von dem Assistenzsuperintendenten, Herrn Dr. Fick, und mit empfehlenden Anmerkungen des Superintendenten und des englischen Assist.-Superintendenten versehen, bietet dasselbe eine Anzahl Andeutungen und Erläuterungen zum deutschen Lehrplan, die jedoch lediglich als Ratschläge aufzufassen sind, es jeder Lehrkraft anheimstellend, nach eigenem Ermessen vorzugehen. Für jede einzelne Disziplin sind bis zum fünften Schuljahre hinauf praktische Winke gegeben; empfehlenswerte Hauslektüre für Schüler, sowie Lehr- und Nachschlagewerke für den Lehrer sind in reichlicher Anzahl genannt; mit einem Worte, es wird in

diesem Bulletin eine Fülle von Handleitung und gutem Rat geboten, ohne den damit Bedachten die Hand führen zu wollen—ein Fortschritt gegen die altgewohnte krankhafte Bemutterung, der gewiss nicht verfehlen wird, schöne und allseitig lohnende Früchte zu erzielen.

quidam.

Milwaukee.

Also endlich haben wir Lehrer *eine Gehaltserhöhung* zu erwarten. Aber sie ist vorläufig nur in Sicht; doch nächstes Jahr, Sept. 1903, wird sie wohl zur Wirklichkeit werden. Auch ist sie nicht so gross ausgefallen, wie man sie in Aussicht gestellt hatte, denn sie beträgt nur 5%. Doch sie kommt, und hoffentlich wird es damit nicht sein Bewenden haben. Also vivat sequens! Der Schulrat lässt die Zulage nach der Anciennität eintreten. Alle Lehrer mit zehn oder mehr Dienstjahren erhalten $50 jährlich mehr, die Prinzipale $100. An den Hochschulen erhalten Prinzipale und Lehrer den doppelten Betrag. Dann erhalten auch alle Lehrer der 1. und 5. Grade extra $50, weil die Arbeit an diesen Klassen für besonders wichtig und schwierig angesehen wird. Auch das Gehalt der Schuldiener wird erhöht, und zwar um 10%. Honny soit qui mal y pense.

Die erste Versammlung des Lehrervereins des Deutschen im neuen Schuljahr fand am 10. Okt. statt. Es wurden nur Routinegeschäfte erledigt und fand zugleich die jährliche Wahl der Beamten statt. Gewählt wurden als Vorsitzer Herr Ph. Lucas, als stellvertretende Vorsitzerin Frl. A. Hogrefe und als Schriftführer Herr H. Siegmeyer. In der zweiten Versammlung am 10. Nov. ergriff nach der Eröffnung Herr Abrams das Wort und teilte der Versammlung die Trauerkunde von dem Hinscheiden des in weiten Kreisen bekannten Lehrers und Schriftstellers Herrn W. H. Weick in Cincinnati mit. Er sprach in warmen Worten von den grossen Verdiensten des bekannten Schulmannes und Kollegen, die er sich um das Schulwesen überhaupt und besonders um das deutsch-amerikanische Schulwesen erworben habe. Er sei als tüchtiger Lehrer und Pädagoge in jeder Hinsicht würdig, den beiden ihm kürzlich im Tode vorangegangenen Kollegen Rosenstengel und Raab an die Seite gestellt zu werden. Die Versammlung ehrte das Andenken des dahingeschiedenen Kollegen durch Erheben von den Sitzen.

Auf der Tagesordnung stand ein Bericht über den diesjährigen Lehrertag in Detroit durch die dazu vom Verein ernannten Delegaten. Herr Dapprich, der Präsident des Lehrertags, sprach zuerst über Zweck und Ziele des Lehrertags, und teilte dann in humorvoller und fesselnder Weise, wie gewöhnlich, manches über den Verlauf des Lehrertags und die gehaltenen Vorträge mit. Die anderen Redner, wie Herr Abrams, Frl. Hogrefe, Herr Eiselmeyer und Herr Martens, machten dann noch Mitteilungen von der praktischen Lehrprobe über die ersten Sprachübungen, gehalten mit angloamerikanischen Schülern. Die allgemeine Ansicht der Berichtenden schien dahin zu gehen, dass durch das augenscheinliche und offen zu Tage tretende Drillen und Einpauken des Lehrstoffes der pädagogische Wert der Arbeit sehr in Frage gestellt sei. Auch wurde es bedauert und gerügt, dass nach den gehaltenen Vorträgen und nach der Probelektion keine Debatten stattgefunden hätten. Herr O. Spehr brachte dann noch mit einigen passenden Worten der Versammlung in Erinnerung, dass der heutige Tag, der 10. Nov., der Geburtstag zweier grosser deutscher Männer sei, Luthers und Schillers, die beide für uns deutsche Lehrer und für die deutsche Schule und Sprache von so grosser Wichtigkeit und Bedeutung seien. Es werde nicht allgemein und genügend anerkannt, dass gerade Luther durch sein ausgezeichnetes Werk, die Bibelübersetzung, der eigentliche Schöpfer der neuhochdeutschen Sprache geworden sei; was besonders von Dittes in seinen pädagogischen Werken und Schriften stets betont wurde. Auch bemerkte Herr Spehr noch, dass es in diesem Herbste gerade 200 Jahre her seien, seitdem Franz Daniel Pastorius in Germantown in Pennsylvanien (1702) die erste deutsche Schule gegründet habe.

A. W.

New York.

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend.

Das was ein glorreicher Tag! Nicht unsere letzte Lehrerversammlung, sondern der 9. November, der „deutsche Tag". So viele Leute hätten in unserer Versammlung ja auch gar nicht sitzen können, fünfzehntausend! Wo sollten wir denn alle die Stühle herbekommen? Doch so viele fluteten durch die Tore des Madison Square Garden an diesem denkwürdigen 9. November. Grossartig in Masse, grossartiger in Leistungen! Zeigte der Nachmittag die Schönheit und Kraft harmonischer Bewegungen eines Massenkörpers, so entfaltete der Abend die Schönheit und Kraft geistiger Auf-

fassung im Reiche der Töne. Beides so recht deutsch! Deutsch auf amerikanischem Boden, deutsch in der neuen Heimat! Auf solche Bürger kann Amerika stolz sein, die verstehen mehr als Irish whiskey zu trinken und in dem saloon Dorfpolitik zu treiben. Beide Leistungen waren von den patriotischen Reden typischer Deutschamerikaner begleitet. Am Nachmittage sprach Herr Prof. Dr. Kuno Francke von der Harvarduniversität auf Deutsch, am Abend Herr Dr. C. Hexamer von Philadelphia auf Englisch. Um dann der Feier die Krone eines durchschlagenden Erfolges aufzusetzen, überbrachte der Herr Graf von Quadt, als Vertreter der deutschen Botschaft in Washington, die Glückwünsche des deutschen Kaisers an die Vereinigten deutschen Gesellschaften von New York und schloss mit einem Hoch erst auf unseren Präsidenten Roosevelt und dann auf den Sender der Glückwünsche.

Überwältigend schön war der Gesamteindruck dieses halben Tausend jugendlicher Körper in ihren schmucken Turneranzügen und rythmischen Bewegungen zu den schmeichelnden Takten der Musik. Wie von *einem* Geiste war die ganze Masse beseelt, Jüngling und Jungfrau, Knabe und Mädchen bis zu den kleinsten der Kleinen in ihrem rührenden Eifer, was Grosses zu leisten. Und etwas Grosses haben sie geleistet in ihren symetrischen Marschübungen, in ihrem Keulenschwingen, ihrem Tanze und ihrer dramatischen Darstellung des Star Spangled Banner's. Wie das alles nur so klappte! Wie mit dem Zauberstabe ins Dasein gerufen standen ihre Menschenpyramiden zum Schlusse da! Ebenso präzise und gewandt, voll Schönheit und Kraft waren die darauffolgenden Einzelübungen der Turner an den Geräten.

Am Abende feierte das deutsche *Lied* seine Triumphe. Die schwellenden Akkorde aus 400 deutschen Männerkehlen überfluteten den unabsehbaren Raum mit der Fülle und dem Vollklang, der Zartheit und Reinheit deutschen Tones und deutschen Seelenlebens. Ihr Vortrag war musterhaft wie auch der Ausdruck der Solopartieen durch Frau Marie Rappold.

Wie laut sich der Beifall ungeteilter Anerkennung all der Prachtleistungen des Tages äusserte, lässt sich eher denken als beschreiben. Wenn zwanzigtausend Hände zu gleicher Zeit aufeinanderklappen, — da kann selbst ein Tauber hören. Wenn er es nicht tut, — nun, so ist das *seine* Sache.

In seiner Festrede erging sich Herr Prof. Francke „über die deutsche Auffassung dessen, was echte Volksbildung ist und zu leisten hat".

So manchem meiner Leser hat gewiss schon lange die Frage auf der Zunge gebrannt: „Aus welchen Schichten der Bevölkerung setzten sich denn die Festteilnehmer zusammen?" Die Antwort ist leicht: aus allen. Da waren reiche und weniger reiche, junge und alte, kurze und lange, dicke und dürre, gelehrte und weniger gelehrte, New Yorker und Gäste von auswärts, kurz, eine echte deutsche Gesellschaft, voll heiliger Begeisterung für die grosse Sache.

Mögen diesem ersten noch recht viele solcher „deutschen Tage" folgen, — ein Tag des Friedens und brüderlicher Einigkeit. **P. S.**

Vom Verein deutscher Speziallehrer in New York hat man in letzten Jahren in den Päd. Monatsheften wenig gehört. Schuld daran waren teils die Nachlässigkeit des dafür ernannten Berichterstatters, teils die eigentümlichen Verhältnisse. Diese Verhältnisse hätten z. B. während des ganzen letzten Jahres eine Berichterstattung unmöglich gemacht, und auch in diesem Jahre musste der mit der Berichterstattung beauftragte Unterzeichnete mehrere Monate verstreichen lassen, bis die notwendige Klärung eintrat.

Der Spezial-Lehrerverein fasst seine Aufgabe in doppeltem Sinne auf. Erstens natürlich pädagogisch, zweitens aber ist er, der Natur der Sache nach, der vornehmliche Hüter des sorgsamster Pflege bedürftigen Pflänzleins: „Deutscher Unterricht in den Elementarschulen New Yorks". Und dieser sorgsamen Pflege hat es zu keiner Zeit mehr bedurft, als in den letzten Monaten. Vergegenwärtigen wir uns die Situation! Deutsch wurde in den Elementarschulen bisher nur in den Bezirken Manhattan und Bronx und in 2 oder 3 Schulen von Queen's Co. gelehrt. Weder Brooklyn noch Staten Island kannten diesen Unterrichtszweig. Der mit dem 1. Februar in Kraft getretene Teil des Charters, der sich mit dem Unterrichtswesen beschäftigt, besagt nun, dass fortan der Studienplan für alle Bezirke gleichmässig durchgeführt werden soll. Demgemäss muss nun also der deutsche Unterricht auf die drei anderen Bezirke ausgedehnt werden, oder aus den beiden verschwinden, in denen er bisher erteilt wurde. Jeder Wechsel schreckt den Glücklichen, sehr mit Recht, auch die Lehrer des Deutschen, obgleich sie nicht immer den

Glücklichen zugezählt werden können, und so waren es lange Tage schweren Kampfes und bangen Zweifels, ob der Schulrat den rechten Weg einschlagen werde. Diese bangen Tage sind auch noch nicht vorüber, aber die Situation hat sich doch soweit geklärt, dass mit Zuversicht behauptet werden kann: Der deutsche Unterricht wird nicht nur nicht aus den Elementarschulen New Yorks verschwinden, sondern wird auf sämtliche Bezirke ausgedehnt werden, und der Kampf dreht sich gegenwärtig nur um die demselben zu gewährende Zeit. Bekanntlich war derselbe bisher auf die letzten 2½ Jahre, mit wöchentlich 100 Minuten pro Klasse, beschränkt. Faktisch zugestanden ist nun demselben zur Zeit nur das letzte Jahr mit auf das Doppelte erhöhter Zeit und mit dem sehr wichtigen Zugeständnis täglicher Lektionen. Man kann aber schon jetzt mit Zuversicht voraussagen, dass diesem einen noch ein weiteres Jahr hinzugefügt werden wird. Es wird dann also der deutsche Unterricht allerdings um ein halbes Jahr beschränkt werden, diese Beschränkung aber mehr als wettgemacht werden durch die verdoppelte Stundenzahl, durch die Ausdehnung auf mehr als noch einmal so viele Schulen als bisher und dadurch, dass ihm eine geachtetere Stellung als bisher eingeräumt wird.

Es ist keine Überhebung, auszusprechen, dass, wenn auch die Unterstützung der deutschen Presse in den letzten Wochen nicht zu unterschätzen ist, diese Errungenschaften wesentlich dem rührigen und zielbewussten Eintreten des Vereins deutscher Speziallehrer zu danken sind. Hoffentlich kann ich in meinem nächsten Berichte Definitives mitteilen und mich später weiteren Fragen zuwenden, die, obwohl lokal, für einen grossen Teil des Leserkreises der Monatshefte von Interesse sein dürften.

C. H.

III. Umschau.

An der Cornell Universität ist ein Plan in Erwägung, die Professoren mit ihrem siebzigsten Jahre zu pensionieren. Sicherlich ein Schritt, der hoffentlich verwirklicht werden und Nachahmung finden wird.

Dr. Maxwell, Schulsuperintendent des öffentlichen Schulwesens zu New York, wurde von gewissen deutschen Zeitungen beschuldigt, ein Gegner des deutschen Unterrichts an den öffentlichen Schulen zu sein; darauf hat er folgende Erklärung, von ihm unterzeichnet, abgegeben:

"I am in favor of teaching German in the public schools. I am in favor of teaching German chiefly for two reasons. First, because of its value as a purely educational subject and as a means of intellectual discipline, and second,because of its great commercial value. The commercial value of knowledge of German is constantly increasing. Hence, we have made German one of the most conspicuous features of the course of study in the high school ofcommerce. All reports to the effect that the teaching of German is about to be eliminated from the curriculum of the elementary schools are entirely without foundation. In all probability, however, there will be, after the new course of study is adopted, a very great reform in the teaching of the German language. As the subject is taught now it is taught for one hundred minutes a week during two and a half years. The results are most unsatisfactory. In the first place, the teaching of German is an optional study. Children are not required to learn the language. In the second place, the amount of time each week devoted to the subject is too small to permit of proper teaching on the part of the teachers or proper study on the part of the children. The teachers in the high schools of New York find that children coming from the elementary schools of New York who have studied German in this way know practically nothing about the language.

"Evidently this state of affairs cannot be allowed to continue. While I cannot anticipate conclusions that have not been definitely reached by the board of superintendents, I may say that in the grades in which German will be taught hereafter it will be required of all children in these grades, and it will be taught a sufficient length of time each week to secure adequate results for the money and labor expended.

"Furthermore, the course of study will be uniform for the entire city, and, unless my judgment is entirely at fault, I believe the recommendation of the board of superintendents will be that the teaching of German should no longer be confined to the boroughs of Manhattan and the Bronx, but should be extended to the

other boroughs—Brooklyn, Queens, and Richmond. WILLIAM H. MAXWELL,
City Superintendent of Schools."
New York, Nov. 13.

Chicago. Die Chicagoer Lehrervereinigung (Teachers' Federation), die eine Mitgliederzahl von 4,500 aufzuweisen hat, hat durch einen Majoritätsbeschluss vom 8. November um Aufnahme in die Chicagoer Arbeitervereinigung nachgesucht. Die Entscheidung fiel nach einer vierstündigen Diskussion.

Mitglieder der Arbeitervereinigung begrüssen den Beitritt der Lehrer mit Freuden. Sollte die Vereinigung der beiden Körperschaften vor sich gehen, dann würden die 200,000 Stimmgeber der Arbeiterunion die Sache der Schulen und Lehrer zu ihrer eigenen machen, unter anderem, für die Notwendigkeit einer höheren Geldbewilligung für die Schulen eintreten, und am Stimmkasten für solche Massnahmen undKanditaten tätig sein, die Schüler und Lehrer günstig sind, namentlich auch eine bessere Besoldung der Lehrer fordern.

Ein besonders wirksames Mittel, ihre Ziele zu erreichen, werden in Zukunft den Lehrern die Streike bieten. Natürlich würde zu diesem Mittel nur im äussersten Notfalle geschritten werden. Jedenfalls wird ihren Forderungen mehr Gewicht beigelegt werden, wenn hinter ihnen die machtvolle Union steht. Augenblickliche Hilfe erwartet man, um die Überfüllung der Schulklassen zu beseitigen, die Gehaltsskala vom Jahre 1895, die fallen gelassen worden war, wieder einzuführen und dem Lehrerpensionsfonds wieder aufzuhelfen, der dem Bankrott nahe ist. Frl. Ella Rowe, die bisherige Präsidentin der Lehrervereinigung ist mit dem Beschluss der Mehrheit nicht einverstanden und hat infolgedessen ihr Amt niedergelegt. Nach ihrer Ansicht wird wohl die Hälfte der Chicagoer Lehrer aus der Vereinigung austreten.

Auf dem Programm der in den Weihnachtsferien zu Los Angeles stattfindenden *Versammlung der Hochschullehrer des Staates Californien* befindet sich ein Vortrag von Herrn Valentin Buehner, an der Hochschule zu San José, über „the Culture Value of Modern Languages". Herr Buehner ist zugleich Sekretär der *„Modern Language"* Sektion und wird auch vor deren Versammlung einen Vortrag über „Ziel und Methode des Sprachunterrichts" halten. (Wir freuen uns, von der Rührigkeit unseres Freundes und Mitarbeiters an dieser Stelle Kenntnis nehmen zu können. D. R.)

Abschaffung des Griechischen. Sogar auf der Universität zu Oxford, England, hat man die Ratsamkeit der Abschaffung des Griechischen, als obligatorisches Studium in Erwägung, und nach einer Äusserung der „Times" würde dies sicher im Einklang mit den Anforderungen, die die moderne Zeit an den Menschen stellt, stehen.

Allmählich scheint es doch auch in China Tag werden zu wollen. Ein kaiserlicher Erlass hat eine Anzahl junger Leute nach den Universitäten unseres Landes abgeordnet, damit diese hier auf Kosten ihrer Regierung den Studien obliegen, nach deren Absolvierung und bestandenem Examen sie mit Regierungsstellungen betraut werden sollen.

Der deutsche Doktorgrad. In dem Bestreben, dem Doktorgrade der deutschen philosophischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten seine geschichtlich begründete Bedeutung in wissenschaftlicher und sozialer Beziehung zu wahren, wurde Übereinstimmung der beteiligten Unterrichtsministerien über folgende Grundsätze erzielt: I. Der Doktorgrad darf nur auf Grund einer durch den Druck veröffentlichten Dissertation und einer mündlichen Prüfung verliehen werden. Eine *promotio in absentia* findet unter keinen Umständen statt. Die Ehrenpromotion, *promotio honoris causa*, bleibt unberührt. II. Von der Dissertation ist zu verlangen, dass sie wissenschaftlich beachtenswert ist und die Fähigkeit dartut, selbständig wissenschaftlich zu arbeiten. III. Die Zulassung zur Promotion ist an den Nachweis der Reife einer deutschen neunstufigen höheren Lehranstalt und eines dreijährigen Universitätsstudiums zu knüpfen. Die Zulässigkeit von Ausnahmen von dem Erfordernisse der Reife ist durch die Promotionsordnungen zu regeln und möglichst zu beschränken. Dabei soll als Voraussetzung gelten, dass entweder 1. die Gleichwertigkeit der Vorbildung mit derjenigen auf einer deutschen neunstufigen höheren Lehranstalt durch ausländische Zeugnisse gesichert erscheint, oder 2, der Mangel dieser gleichwertigen Vorbildung ersetzt wird durch die Einreichung einer als hervorragende Leistung anzusehenden Dissertation. Die Zulassung darf in der Fakultätssektion und unter Gutheissung des vorgeordneten Ministeriums erfolgen. Die Promotionsordnungen können darüber bestimmen, ob und inwieweit bei Kandidaten der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer die Studienzeit an Technischen oder anderen deutschen

Hochschulen abgelegt werden darf. IV. Die Gleichmässigkeit der Zensierung ist anzustreben und tunlichst in der Weise zu regeln, dass nur folgende Prädikate erteilt werden: bestanden *(rite)*, gut *(cum laude)*, sehr gut *(magna cum laude)*, ausgezeichnet *(summa cum laude)*. V. Die erfolgten Promotionen sollen halbjährlich im Reichsanzeiger in tabellarischer Form veröffentlicht werden. Zu diesem Zwecke werden die beteiligten Ministerien dafür Sorge tragen, dass die ausgefüllten Formulare bezüglich des Sommerhalbjahrs bis zum 1. Dezember, bezüglich des Winterhalbjahrs bis zum 1. Juni an die Redaktion des Reichsanzeigers unter äusserlicher Kenntlichmachung als „Philosophische Promotionssache" eingesandt werden. Künftige Änderungen der geltenden Promotionsordnungen an den philosophischen Fakultäten und den naturwissenschaftlichen Fakultäten zu Heidelberg, Strassburg und Tübingen werden sich die beteiligten Ministerien durch Übersendung von Druckabzügen mitteilen. VI Diese Vereinbarung ist möglichst bis zum 1. April, jedenfalls bis zum 1. Oktober 1902 durchzuführen.

Dr. Bartels†. Schuldirektor Dr. Friedrich Bartels in Gera, der Herausgeber der „Rheinischen Blätter", ist am 25. Oktober gestorben.

Deutsch als Vermittlungs-Sprache. Zu Helsingfors in Finnland tagte kürzlich eine Versammlung nordeuropäischer Naturforscher, wobei ausser den Dänen, Norwegern, Schweden und Finnländern auch Russen erschienen waren. Zur Geschäftssprache wurde einhellig die deutsche Sprache gewählt, nicht die sonst übliche französische, da dieser die Skandinavier im allgemeinen weniger mächtig sind. Der junge Kaufmann in Skandinavien lernt von fremden Sprachen an erster Stelle Deutsch und an zweiter Englisch; das Französische kommt erst hinter dem Spanischen in Betracht.

Eine hübsche Erbschaftsgeschichte findet sich in Pariser Blättern. Die Kinder der kleinen Stadt Faremoutiers werden das „allgemeine Stimmrecht" kennen lernen. Ein verstorbenes Mitglied der dortigen freiwilligen Feuerwehr hinterliess der Stadt, die etwa 1000 Einwohner zählt, das nötige Kapital zur Anschaffung von zwei Sparkassenbüchern über je 25 Fcs. für einen Schüler und Schülerin. Und zwar sollte dasjenige Kind, je ein Männlein und ein Fräulein die Stiftung erhalten, welches „als das artigste und höflichste der ganzen Stadt anerkannt sei". Das Testament fügt hinzu, dass die Kandidaten aus allen Schulen von ihren Mitschülern mittels geheimer Wahl zu ermitteln seien. Hoffentlich kommen in Faremoutiers keine Wahlbeeinflussungen durch zeitweilige übertriebene Höflichkeit der Spargeldkandidaten vor!

Aus Rosseggers Heimat. Das von Rosegger erbaute Waldschulhaus zu Alpl, Steiermark, die Heimat des grossen Dichters, wurde am 28. Sept. feierlich eingeweiht. Rosegger hielt die Festrede. Das Häuschen ist einstöckig, aus Holz gezimmert auf steinernem Unterbau, geziert mit Türmchen und Balken.

Beim Eintritt grüsst uns der auf ein Schild gemalte Spruch Roseggers:

O Waldheimat traut,
Von Ahnen bebaut,
Von Eltern geweiht,
Von Kindern erneut —
Gott segne dein Erdreich,
Gott segne den Fleiss,

Erleuchte den Landmann,
Auf dass er es weiss,
Und oft wohl bedenkt
Und nimmer vergisst,
Wie treu und heilig
Die Heimat ist.

Im Parterre befindet sich die Lehrerwohnung und das Schulzimmer, das Raum für 40 Schüler bietet. Das anstossende Lehrmittelzimmer ist sehr reich ausgestattet. Im ersten Stockwerk sind einige Kammern und ein gemütliches Balkonzimmer, das der Baumeister für Rosegger eingerichtet hat. In der Widmungsurkunde ist der Fall vorgesehen, dass das Haus einmal nicht als Schulhaus benötigt sein könnte. Es ist dann in irgend einer Weise nutzbar zu machen, und der Ertrag ist für Lehr- und Bildungszwecke der Gemeinde Krieglach zu verwenden.

IV. Vermischtes.

Goethe oder Göthe? In einer Besprechung von „Jean Pauls Briefwechsel mit seiner Frau und Christian Otto, herausgegeben von Paul Nerrlich“ wird diese Frage in der „Voss. Ztg.“ wie folgt beantwortet. Beiläufig sei erwähnt, dass Jean Paul die Namensform „Goethe“ nur dann gebraucht, wenn er sie, wie vorstehend, mit lateinischen Buchstaben schreibt, was er aber nur selten tut; für gewöhnlich schreibt er „Göthe“. Es ist zweifellos, dass die erstere Schreibweise nur für die lateinische Schrift, für die deutsche Schrift nur die Form „Göthe“ berechtigt ist. Im Deutschen hat es keinen Sinn, das ö in o und e aufzulösen. Lassen wir in Namen einmal das e hinter o stehen, so verlängert es nur den O-Laut, wie denn die Städtenamen Soest und Coesfeld bekanntlich „Sohst“ und „Kohsfeld“ zu sprechen sind, so dass man „Goethe“ eigentlich wie „Gothe“ lesen müsste. Die Schreibweise „Goethe“ ist erst seit einigen Jahrzehnten durchgedrungen; wenn wir einmal eine Akademie für deutsche Sprachen haben, setzt sie die Form „Göthe“ hoffentlich wieder in ihre Rechte ein. Einzelne mutige Leute wagen auch jetzt schon wieder „Göthe“ zu schreiben, so Georg Keben in seinem 1901 erschienenen sehr lesenswerten „Fackelzug durch Kunst und Kultur“.

Die Bibel im Kanzleideutsch. Der „Frankf. Ztg.“ wird geschrieben: In einer Plauderei der „Braunschweiger Landeszeitung“ wird der Versuch gemacht, die ersten Verse der Bibel in die Sprache zu übersetzten, die ein zunftgerechter Beamter schön findet: „Im Anfang wurde seitens Gottes der Himmel beziehungsweise die Erde geschaffen. Die letztere war ihrerseits eine wüste und leere, und war es finster auf derselben.“ Der Übersetzer muss aber selber gestehen, dass ihm sein Versuch noch nicht ganz gelungen ist: drei kurze angereihte Hauptsätze nacheinander kennt der höhere und niedere Kanzlist nicht; er hätte Geschick und Geduld genug, das ganze erste Kapitel der Bibel in einen einzigen Satz zu bringen. Die Sprachgelehrten der Kanzleien sollten sich wirklich einmal an die schöne Aufgabe machen, das heilige Original in ihr geliebtes Deutsch zu übertragen, um uns z. B. zu berichten: „Dass Gott das Licht von der Finsternis dergestalt zwecks Scheidung zeitlich in geeigneter Weise anordnete, dass er demzufolge in der Lage war, das Licht und die Finsternis Tag, bezw. Nacht zu benennen, worauf derselbe sich dann der weitern Aufgabe unterzog, in betreff der Meere bezw. der entsprechenden Flüssigkeiten der Atmosphäre eine zweckdienliche Abgrenzung dermassen zu bewirken, dass er hinsichtlich dieser vermittelst einer sogenannten Feste, welcher er den Namen ‚Himmel‘ zu verleihen sich entschied, seither die Gewässer auf der Erde von den Gewässern, resp. wasserhaltigen Gasen am, bezw. im vorbenannten Himmel vollständig zur Trennung brachte, worauf dann am Abend einerseits und Morgen anderseits der zweite Tag ebenmässig zum Abschluss gelangte“.

Verlurst. (Zu Scheffels Liedern vom Rodenstein.)

I, 6: „Hollaheh! doch wie man's treibt, so gehts,
Was liegt an dem *Verlurste?*
Man spricht vom vielen Trinken stets,
Doch nie vom vielen Durste“.

Norddeutsche pflegen nach meiner Erfahrung zu meinen, dass Scheffel die Form *Verlurst* willkürlich, dem Reime zuliebe, oder im Scherze gebildet habe. Wir haben es jedoch mit einer volkstümlichen oberdeutschen Form zu tun, die schon in der Zimmerischen Chronik erscheint (s. Lexer, Mhd. Hdwtb. III, 170). In Schmellers Bayer. Wtb. I, 1514 lesen wir darüber: „Der *Verlurst*, im bayr. Schriftgebrauche (wie Dien-st, Gun-st, Kun-st, Brun-st, vielleicht zur Unterscheidung von Verlust, (*disiderium*) sehr gewöhnlich statt: der Verlust. So müsste auch Frorst, Frurst für Frost gelten, was doch nicht der Fall ist. verlustig, verlurstig adj. verlierend, verloren habend.“ Auch Moriz Heyne in seinem Deutschen Wtb. III, 1221 belegt diese oberdeutsche „deutlicher an verlieren anlehnende“ Nebenform aus J. Gotthelfs Schuldenbauer. Die Scheffelstelle findet sich bei ihm nicht. (Zeitschrift des Allg. deutschen Sprachvereins).

Der sächsische Genetiv“. Diese von vielen deutschen Grammatikern angwendete Bezeichnung ist nach einr Darlegung der Zeitschrift des Allgemeinen deutschen Sprachvereines ungehörig. Diese Bezeichnung des vorangestellten zweiten Falls (z. B. „des Vaters Haus“) ist der englischen Sprachlehre entlehnt. Dort ist sie berechtigt. Denn die mit dem Biegungs-s bezeichnete, nur in der

Voranstellung erhaltene Form des Genetivs (king's servant — the servant of the king) stammt für die Engländer aus dem Angelsächsischen. Im Deutschen aber ist jene Voranstellung von jeher üblich gewesen, und zwar nicht bloss im sächsischen Sprachgebiet, ist also für uns nicht eigenartig Sächsisches.

Die Etymologie des Wortes „Element" (*elementum*), das ja bekanntlich auch in der Schulsprache seine Rolle spielt (Elemente — Anfangsgründe, Elementarschule, Elementarunterricht u. s. w.), ist noch keineswegs sichergestellt. Meist leitet man es ab von „l-m-n" (el-em-en). Die Buchstaben L M N stehen nämlich im lateinischen Alphabet am Anfang der zweiten Hälfte hintereinander. „Element" würde somit etwa dasselbe bedeuten wie „A B C", also Anfang. Andere bringen es mit dem griechischen „elaunein" — hervorbringen, in Bewegung setzen, antreiben (davon: elastisch, Elastizität), ein neuerer Forscher sogar mit dem hebräischen „ailam" — Eingang, in Verbindung. H. Diels stellt eine neue Annahme auf. Das lat. „elementum" sei, schreibt er, ein griechisches Lehnwort und entstanden aus „elepantum" (von „elephas — Elefant) durch die Mittelform „elepentum" (e aus a wegen vorgerückten Accents). Nach Quintilian seien nämlich beim ersten Leseunterricht elfenbeinerne Buchstaben verwendet worden.

Bücherschau.

I. Kritik und Antikritik.

Sehr geehrter Herr Redakteur!

Gestatten Sie mir auf die Erwiderung Herrn Prof. Dr. Ferrells folgendes zu antworten.

Der Rezensent, der sich von dem beleidigten Autoren nicht totschlagen lassen will, sollte eigentlich, wie der Künstler, nicht *reden*, sondern *bilden*. Ich verspreche daher auch bald etwas Positives an die Stelle meiner negativen Kritik von Dr. Ferrells Sappho-Ausgabe zu setzen. Einstweilen folgende Thesen: 1) Die Sappho ist ein Monodrama. 2) Die künstlerische Einheit besteht nur in der Einheit der subjektiven Stimmung, woraus der Dichter geschaffen, nicht in der dramatisch-folgerichtigen Durchführung eines tragischen Konfliktes. 3) Der Dichter beginnt eine Künstlertragödie zu schreiben, fasst das Problem nicht tief genug, wird dazu noch im Schaffen, wie er selbst sagt, ernstlich gestört, und verliert den Faden. 4) Die mittleren Akte behandeln ein neues Problem: die Tragik der Eifersucht, der unerwiderten Liebe. 5) Auch dieses wird nicht durchgeführt; vielmehr wird am Schluss das ursprüngliche Thema wieder aufgenommen, weshalb die Katastrophe so ganz unmotiviert erscheint. 6) Daher der unbefriedigende Eindruck des Ganzen. 7) Ausserdem steht das Stück noch so sehr unter dem Einfluss von Goethe und Schiller, und ist Sprache und Stil so ungleichmässig, dass die *Sappho* noch zur Periode der Nachahmung, der Talentproben zu rechnen ist. 8) Erst in dem *Goldenen Vliess*, wo eines der Sappho-Probleme zu vollkommener Darstellung gelangte, hat sich Grillparzer als Künstler selbst gefunden. Darum ist die *Sappho* zur Einführung des Dichters überhaupt nicht geeignet.

Nun zu Herrn Prof. Dr. Ferrell. Er hält an Scherer als Grillparzer-Autorität fest. Der betreffende Aufsatz stammt aus dem Jahre 1874, wo die Grillparzerforschung noch in den Windeln lag. Soll der noch massgebend sein? Und hat nicht Scherer gerade an Grillparzer durch seine Methode gesündigt? Ich halte *jede* Einteilung von Grillparzers Dramen nach Stoffen für eine Sünde, für eine Vergewaltigung des Dichters, der gesagt hat: „Der Dichter wählt historische Stoffe, weil er darin den Keim zu seinen eigenen Entwickelungen findet, vor allem aber, um *seinen* Ereignissen und Personen eine Konsistenz zu geben." Der jeweilige Stoff,

ob historisch oder mythologisch, ist also für. Grillparzer nur eine zufällige Einkleidung. An jedem seiner Dramen hängt eigenstes Herzblut, jedes stellt wieder eine weitere Stufe seiner inneren Entwickelung dar, so dass jede Einteilung der Dramen vom Gesamtwerk des Dichters ein falsches Bild geben muss; sie können nur in chronologischer Folge behandelt werden. — Für Scherer und seine Schule ist aber die äussere Klassifikation, das anatomische Präparat als solches, Stolz und Ziel. In die Seele eines Künstlers sehen Scherer und Schererianer gar selten hinein. Ich verweise noch einmal auf die angesichts des heutigen Standes der Grillparzer-Forschung geradezu lächerlich erscheinende Beurteilung Grillparzers in Scherers Literaturgeschichte. Wer da noch Scherer als Autorität ansehen kann! — Dass allerdings der Aufsatz vom Jahre 1874 „wichtig" ist, das bestreite ich gar nicht. Er ist so wichtig wie das Urteil jedes geistreichen Mannes; auch hat Scherer im einzelnen viel Gutes beigebracht, aber das *Ganze* ist verfehlt, und darauf kommt es an. — Dass R. M. Meyer nur Scherers Aufsatz als „wichtig" bezeichnet, ist ganz natürlich, beweist aber gar nichts. Denn R. M. Meyer ist direkter Schüler Scherers und lobt sich selber im Meister. Und schlecht ist es um Literaturhistoriker bestellt, denen R. M. Meyer Vorbild und Norm sein muss. Ich will nicht das traurige Kapitel „R. M. Meyer und Alexandrinertum" ausschneiden; ich deute nur durch ein Zitat von Avenarius meinen Standpunkt an: „Erinnern sich (unsere Leser), wie eine der plattesten Leichtfertigkeiten, die je an der Oberfläche der Literatur aufgetaucht sind, wie R. M. Meyers „Literaturgeschichte" als eine hochbedeutsame Geistestat begrüsst wurde?" (Kunstwart 16, 110). Wer kann solche Possenreissereien, wie Meyers Artikel über Sudermann in der „Literaturgeschichte" oder neuestens im „International Quarterly" lesen und dann diese ethisch haltlose Gestalt noch ernst nehmen?

Von „Liebe und Bewunderung" zum Verständnis eines Dichters ist noch ein grosser Schritt. Der zündende Funke von Seele zu Seele — den vermisse ich in Prof. Ferrells Versuch, dem deutschen Dichter nahezukommen. Beweisen kann ich das auf so kleinem Raum allerdings nicht, glaube aber, dass Ferrels Urteil über *Banchan* und *Weh dem, der lügt,* deutlich genug spricht. *Dass* er dieses Urteil ausspricht, das ist anzuerkennende Ehrlichkeit, aber sehr unvorsichtig! Vgl. Jahrbuch III, 1 ff. und III, 41 ff.

Die Antwort auf Prof. Ferrells nächsten Paragraphen spare ich auf den Schluss auf. Also zum übernächsten. Mir was es unmöglich, in dem Apparat von Anmerkungen Plan und Ziel zu entdecken; auch nicht, als ich das Buch in einer Klasse gebraucht hatte. Wenn Prof. Ferrel sagt, er *habe* einen bestimmten Plan gehabt, so ist das eine Behauptung ohne Beweis. Im übrigen ist das allerdings Geschmacksache, ob man z. B. die "commonplaces of history and mythology" jahraus, jahrein durch die Schulausgaben schleppen will oder nicht. Je mehr sich die Anmerkungen auf solche Punkte beschränken, deren Erforschung nur dem Spezialisten möglich ist, desto anregender kann sich der Unterricht gestalten. Wer nimmt einmal den Kampf auf gegen die Sintflut der „Anmerkungen"? Vielleicht hat Prof. Ferrell auch eine ganz andere Art von Studenten im Auge gehabt als ich; dann will ich gar nichts gesagt haben.

Prof. Ferrell führt am Ende seiner Erwiderung das Zeugnis von "two or three of the foremost scholars of America" für sich ins Feld. Ich wüsste keinen amerikanischen Gelehrten, der sich bis jetzt *überhaupt,* geschweige denn *erfolgreich* in Grillparzer-Forschung betätigt hätte, dessen Urteil demnach als massgebend anzuerkennen wäre. Es gibt überhaupt nur *einen* Mann in der Welt, der alle Schlüssel zu dem Heiligtum von Grillparzers Kunst besitzt, und der lebt in Prag. — Einem Amerikaner oder Norddeutschen wird es nie mög-

lich sein, sich ganz in Grillparzers Welt hineinzuleben. Das ist kein Vorwurf gegen Prof. Ferrell, sondern bedeutet eine Schranke in Grillparzers Kunst. Ich wage zu behaupten, dass es in diesem Lande immer nur ganz wenige Verehrer Grillparzers geben wird; vielleicht wird nur *Hero* dauernd Fuss fassen können. —

Auf meinen Hauptvorwurf, dass er Grillparzer fast nur als den Dichter häuslich-stiller Tugend charakterisiert habe, antwortet Prof. Ferrell nicht. Ich gehe also zu seinen Beziehungen zu Lichtenheld über. Selbstverständlich nehme ich seine Erklärung, dass die Ähnlichkeit nur allgemeiner Art und "that the thought in each case is one that would naturally suggest itself to any person at all familiar with dramatic technique," auf Treu und Glauben an. Ich setze die Parallelstellen nur her, um zu erklären, wie ich zu meiner ursprünglichen Auffassung kam:

Vers 40. *Ferrell*: "In the exuberance of his joy Rhamnes calls forth the maidens, and then sends them away almost immediately. This gives the poet an opportunity to bring Melitta before our eyes and to show us the impression that Phaon's appearance makes upon her."

Lichtenheld: „Sein widerspruchsvolles Verhalten, dass er die Mädchen erst ruft und dann wieder fortschickt, ist psychologisch durch seine Überfreude begründet. Die Absicht, die der Dichter damit verbindet, ist, Melitta uns sofort vor Augen zu führen samt der Wirkung Vers 30." (Der Eindruck von Phaon's Schönheit.)

Vers 63. *Ferrell*: "Great stress is here laid on her relation to the Lesbians in order that a motive may be furnished for their zeal in her behalf towards the end of the play."

Lichtenheld: „Wegen des Eifers der Lesbier am Schluss des vierten und im fünften Akt ist die Darlegung des Verhältnisses, das zwischen ihnen und ihr obwaltet, ein sehr wichtiger Teil der Exposition."

Vers 1427. *Ferrell*: "Sappho's plan to separate the lovers thus brings them together and suggests to them the idea of fleeing to Chios. *Phaon's determination to flee seals the fate of all the principal characters* and constitutes the Tragic Crisis of the drama."

Lichtenheld: „Durch diese Wendung und den Entschluss wird Sapphos Auftrag zur vollständigen Ironie der Handlung, da sie die Trennung, nicht Vereinigung herbeiführen wollte. — *Pharons Entschluss besiegelt* zugleich das Schicksal aller; darum liegt in ihm das „tragische Moment."

Vers 1470. *Ferrell*: "Amphitrite; wife of Poseidon and one of the fifty daughters of Nereus, god of the quiet, smooth sea."

Lichtenheld: „Die Gemahlin des Poseidon, eine der fünfzig Töchter des Nereus, des Gottes des ruhigen, glatten Meeres."

Akt III, 6. *Ferrell* (p. 134): "This scene, in which Phaon comes to himself and renounces Sappho, marks the climax of the Ascending Action and the turning-point of the drama."

Lichtenheld: „Da Phaon endlich, zum vollen Erwachen gelangend, sich in dieser Szene von Sappho lossagt... so bringt diese Szene den Höhe- und Wendepunkt des Stückes."

Was nun die Einleitung Prof. Ferrells betrifft, so habe ich gesagt: „ „Die „kritische Analysis" ist ganz von Lichtenheld abhängig und *stellenweise* höchst naiv —"Our Sappho is a tragic figure." " — Nun kann diese Stelle, die mir heute noch, nach einem vollen Jahre, komisch vorkommt, andern sehr imponieren. Dann muss ich mich eben zu einem Bruch in meiner Charakteranlage bekennen. Aber der Punkt ist ja Nebensache. — Unter Abhängigkeit verstehe ich nicht mehr oder weniger häufiges Zitieren, oder Ähnlichkeit in der Darstellungsmethode. Ich habe die ganze Auffassung gemeint, die der armen Sappho eine tragische Schuld zuschiebt, indem

sie ein Göttergebot übertreten habe, als sie „irdisches Glück" suchte. Auch hier bin ich wohl auf einem ganz andern Boden als Ferrell. Der entsetzliche Schulbegriff „tragische Schuld" ist mir verhasst. Ebenso zuwider ist mir der ganze Apparat von „steigender" und „fallender Handlung", der, aus Freytags ledernem Buch herübergenommen, seit Jahrzehnten unsere Schulausgaben verunstaltet. — Da ich hier keine Abhandlung schreiben kann, muss ich im übrigen auf meine Schrift „Schillers Einfluss auf Grillparzer" verweisen, wo ich meine Ansichten über *Sappho* teils auseinandergesetzt, teils angedeutet habe. Zum Schluss bemerke ich, dass ich, abgesehen von obigen Zugeständnissen an den guten Willen des Herausgebers, meine Kritik heute genau so absprechend, vielleicht noch präziser halten würde. Ferrells Ausgabe gibt keinen Begriff von dem Wesen Grillparzers; sie steht weder auf der Höhe ästhetischen Durchempfindens, noch auf der Höhe der Wissenschaft.

O. E. Lessing.

Smith College, den 25. Nov. 1902.

II. Bücherbesprechungen.

A Brief German Grammar with Exercises. By *Hjalmar Edgren, Ph. D.*, University of Nebraska, and *Lawrence Fossler, A.M.*, University of Nebraska. New York — Cincinnati — Chicago, American Book Company.

Bahnbrechend Neues zu schaffen ist den Verfassern deutscher Grammatiken in unseren Tagen leider nicht mehr vergönnt, da die Grenzen, in denen sich die Behandlung grammatikalischen Stoffes zu bewegen hat, im grossen und ganzen längst festgestellt, ja, wie es scheint, ein für allemal fixiert sind. Es kann sich demnach bei der Beurteilung jeder neuen Erscheinung auf diesem Gebiete nur um das mehr oder weniger zutage tretende pädagogische Geschick handeln, mit dem die Verfasser den Stoff bewältigt, zusammengestellt und erläutert haben. Die Namen der zwei bewährten Pädagogen auf dem Titelblatt obengenannter Grammatik lassen von vornherein Tüchtiges erwarten, und nach einer eingehenden Prüfung des Buches findet man sich auch wirklich nicht in seinen Erwartungen getäuscht. Die Anordnung des Materials ist logisch und übersichtlich, die Darstellung klar und anschaulich, das Wichtige vom Nebensächlichen scharf gesichtet und geschieden — alles ohne Zweifel Resultate praktischer Erfahrung im Schulzimmer. Das Gewicht, das auf einzelne Kapitel, wie beispielsweise auf Wortbildung sowie auf die etymologischen Verwandtschaftsverhältnisse der englischen und deutschen Sprache gelegt ist, berührt angenehm, wirkt anregend auf die Schüler ein und kann mit Recht empfohlen werden. Ebenso verdient die geschickte und sorgfältige Bearbeitung des angefügten Index sowie des englisch-deutschen Wörterverzeichnisses volle Anerkennung.

Nicht ganz so günstig repräsentiert sich der zweite Teil des Buches, der das deutsche Material zum Übersetzen ins Englische enthält. Vor allem sollten die Herren Verfasser bei Gelegenheit einer neuen Auflage ihrer Grammatik auf eine verbesserte Interpunktion ihr Augenmerk richten, da die gegenwärtige durchaus englisch ist und nur zu oft gegen die im Deutschen herrschenden Regeln verstösst. Es sei hier besonders auf die Relativsätze, die indirekten Frage- und sonstigen Nebensätze aufmerksam gemacht, die durchgängig nur durch *ein* Komma markiert sind. — Wortformen wie in's; an's (für: ins und ans); Sprüchwörter; W*aa*ren; Bögen und Krägen können bei dem gegenwärtigen Stande der deutschen Rechtschreibung nicht länger geduldet werden. Das Zitat aus Schillers „Der Jüngling am Bache" auf Seite 145 ist fehlerhaft, ebenso das aus Hans Christian Andersens „Bilderbuch ohne Bilder" auf Seite 160.—Ausdrücke wie „es würde mich *erstaunen*" (für: „wundern" oder „überraschen"); „*kannst* du nichts riechen?" (für: „riechst du nichts?"); „giesse öl *dazu*" (für: „zu"); wir wollen nach Hause jetzt" (für: „jetzt nach Hause"); es *waren* Eier in dem Grase; *die Sache war* zwischen dem Lehrer und seinen älteren Schülern, u. s. w., u. s. w., sind Verstösse gegen das deutsche Sprachgefühl, die allerdings hier nicht so schwer wiegen, da die Sätze, wie schon bemerkt,

sich in den Aufgaben finden, also nicht als Stilmuster, sondern nur als Rohmaterial, als Mittel zum Zweck des Übersetzens ins Englische dienen sollen.

Die typographische Herstellung und Anordnung, die durch geschickte Anwendung der verschiedensten Schriftarten auf *einen* Blick Wesentliches von Nebensächlichem unterscheiden lassen, verdienen hohe Anerkennung.

„Biblische Geschichten und Kapitel aus Weizsäckers und *Luthers Bibelübersetzungen"* by *Warren Washburn Florer, Ph. D.*, University of Michigan.— George Wahr, Publisher, Ann Arbor, Mich., 1901.

„Biblische Geschichten" ist ein anspruchloses Bändchen, das ausser einem nicht alphabetisch, sondern nach Wortklassen geordneten Wörterverzeichnisse dem Schüler keinerlei Hilfsmittel bietet und auch nicht bieten will und soll, da der Text, nach des Herausgebers eigener Aussage, nicht zum Übersetzen bestimmt ist. Auf 19 Kapitel leichterer historischer Darstellung aus dem alten und neuen Testament, die 62 Seiten füllen, folgen 8 mit Geschick ausgewählte Bruchstücke didaktisch - dythyrambischen Inhalts, darunter das herrliche „Hohe Lied der Liebe" aus I. Korinther 13 (nicht I. Korinther 15, wie fälschlich im Inhaltsverzeichnis angegeben). Für vorgeschrittene Schüler des Deutschen muss es von Interesse sein, biblische Stoffe, ihnen im Gewand der Muttersprache schon längst bekannt, auch einmal in der kernigen Ausdrucksweise Martin Luthers und in dem gefälligen Deutsch der modernen Karl Weizsäckerschen Übertragung des neuen Testamentes begrüssen zu können.

Heyse's "L'Arrabbiata" by *Warren Washburn Florer, Ph. D.*, University of Michigan. George Wahr, Publisher, Ann Arbor, Mich.

Dem Herausgeber der soeben besprochenen „Biblischen Geschichten" haben wir auch für eine neue Schulausgabe von Paul Heyses weitbekannter und oft bearbeiteter Erzählung "L'Arrabbiata" zu danken, eine ehrliche Arbeit, die, jedem der früheren Herausgeber das Seine lassend, durchaus originell (und zwar in des Wortes bester Bedeutung) ihren eigenen Zweck verfolgt.

Die vorliegende Ausgabe ist für Schulen bestimmt, in denen „die direkte Methode" gehandhabt wird. Es ist zu bedauern, dass gegen den Willen und Wunsch des Herrn Dr. Florer der Verleger in Ann Arbor verabsäumt hat, dem Bändchen eine kurzgefasste Darstellung der genannten Methode beizufügen und so Lehrer und Leser in den Stand zu setzen, sich selbst eine Antwort auf das quis? quid? cur? contra? der direkten Methode zu geben. Doch steht das Erscheinen einer Broschüre, die das Wesen der Methode erläutern soll, in Aussicht.

Zu bedauern ist ferner, dass das dem Buch angefügte Wörterverzeichnis nicht vollständig ist und, nach des Herausgebers eigener Aussage, auch nicht bestimmt war, vollständig zu sein. „Warum dann überhaupt ein Wörterverzeichnis?" fragt man sich dabei unwillkürlich. — Den gänzlichen Mangel von Anmerkungen erklärt der Herausgeber damit, dass alle etwa nötig werdenden Erklärungen zum Verständnis der in der Klasse zu lesenden Texte dem Belieben des Lehrers überlassen werden sollten. Wir wünschen und hoffen von Herzen, dass auch unser junger Herr Kollege nach jahrelangen Erfahrungen in und ausserhalb des Schulhauses zur Einsicht gelangen möge, dass nur zu oft die Lehrer selbst es sind, die solcher Erklärungen bedürfen, zumal in betreff eines Textes wie "L'Arrabbiata, der, weitab von unserer gewohnten Reiseroute, im fernen Süden spielend so vielerlei sprachliche und sachliche Erklärungen erheischt, um Lehrer und Leser in den Stand zu setzen, das ganz eigenartige Aroma dieser exotischen Liebesblume zu geniessen. **Wilhelm Bernhardt.**

German Composition. With notes and vocabulary. By *E. C. Wesselhoeft, A. M.*, Instrructo in German in the University of Pennsylvania. Boston, D. C. Heath & Co., 1902.

This book is divided into two parts, the first of which contains exercises with independent clauses, while the other has selections with principal and dependent clauses. Each part is preceded by introductory remarks on the position of the verb. The author has endeavored, he says, to preserve the simple style of every-day speech, avoiding words of unusual occurrence; in this he has succeeded. There are ample foot-notes. On the whole the book seems to be well adapted to its purpose.

Among misprints noticed may be mentioned the following: Page 21, line 12, "seperated" for separated; p. 41, l. 3, "lost" for loss; p. 72 of the Vocabulary, "Salz" is given as masculine instead of neuter. The Vocabulary sometimes fails to furnish the needed assistance, although "no effort has been spared to make this complete." The fact that there are in the exercises on page 35, for in-

stance, three words that do not appear in the Vocabulary, proves how difficult it is to make a word-list complete; the words in point are "fill," "beat," and "services" (of a physician).

An English-German Conversation Book. By *Gustav Krüger, Ph. D.,* Professor in the Kaiser Wilhelm's Realgymnasium, Berlin, and *C. Alphonso Smith, Ph. D.,* Professor of English in the Louisiana State University. Boston, D. C. Heath & Co., 1902.

This joint production of Dr. Krüger and Professor Smith is a valuable collection of such words and expressions as are difficult to find in dictionaries but very necessary to an understanding of German idiom. The plan and contents, Professor Smith says in the Preface, were dictated by his own needs during a visit to Germany, and an attendance upon university lectures. The work is similar, in some respects, to Pylodet's New Guide to German Conversation, published by the Holts thirty-four years ago, but it is, in no sense, an imitation; Pylodet's book has been long forgotten except possibly that its memory is cherished now and then by a student who carried a copy to Germany with him, interleaved to receive such additions as travel and experience might bring. The subjects of the six chapters are Everyday Expressions, Time, Travel, Books and Newspapers, The American College, and The German University. The English idioms and their German equivalents are arranged in parallel columns.

The book was written in Dr. Krüger's study in Berlin; Professor Smith furnished the English and his collaborator the German. A book produced under such conditions and by two such careful scholars could not help being admirable, and it is admirable. The foot-notes of the last two chapters dealing with American and German university matters will have special interest for persons into whose hands it is likely to fall. It can safely be recommended as a reliable, fresh, and stimulating guide to German conversation.

A German Reader and Theme-Book by *Calvin Thomas,* Professor in Columbia University and *Wm. Addison Hervey,* Instructor in Columbia University. New York, Henry Holt & Co., 1902.

The distinctive features of this Reader, as set forth in the Preface and as illustrated in the plan of the work, are as follows:

First, it contains references to a particular grammar, Thomas's, and is therefore primarily intended to be used with that grammar. At the same time, however, the book is available for use with any good grammar, for the references are accompanied by independent grammatical statements which are, in most cases, full enough to be sufficient in themselves. In view of this fact the references to a grammar seem unnecessary, but may possibly be justified by the pedagogical principle involved in repetition.

As a second distinctive feature it contains two sets of exercises for drill in the class-room, *Fragen* and *Themes.* The former consist of questions in German intended to encourage the student in free reproduction. The *Themes* consist of English exercises based upon the German text and are intended for translation into German. An English Word-List at the back of the book is supplementary to the *Themes.* Having these two sets of exercises is a good idea, for anything that will assist in composition or free reproduction is welcome, and these are well adapted to their purpose.

The third feature to which the authors direct particular attention is the fact that the Vocabulary contains page and line references, in certain cases, with a view to exactness of rendering and incidentally to the discrimination of synonyms and the cultivation of correct English.

The *Fragen* are in Roman type; the rest of the German text in German type. The reading matter, consisting of one hundred and forty-two pages of prose and twenty-two pages of poetry, has been selected and arranged with good judgment. Fulda's one-act comedy *Unter vier Augen* will give students a taste of colloquial German. This comedy has been reprinted with revised and expanded notes by Mr. Hervey, and published, with Benedix's *Der Prozess,* by the same firm.

The Vocabulary is well made and deserves high commendation. Some attention is given to etymological relations. The accentuation of a few words possibly needs some comment. For instance, the words *also, Altar, Februar,* and *Januar* are accented on the last syllable in the Vocabulary. There is good authority for placing the accent of *also* upon the first syllable (see Muret-Sanders and Flügel-Schmidt-Tanger), and I believe it is usually accented in this way. Practice varies as to the singular of *Altar;* both pronunciations should be indicated. *Februar* is usually accented on the first

syllable, while in the case of *Januar* there is irregularity.

The book seems to be remarkable free from misprints; on page iv, line 11, *exercices* was noted, and the gender of *Kammfutteral*, page 362 of the Vocabulary, is not indicated. On the whole it is an excellent piece of work, and should receive a warm welcome from teachers who prefer a reader to separate texts.

Charles Bundy Wilson.
The State University of Iowa.

Die Firma Ernst Wunderlich, Leipzig, hat soeben die dritte Auflage von *Dr. Rich. Seyferts Menschenkunde und Gesundheitslehre* veröffentlicht. Das Buch enthält vorzügliche Anweisungen, den Unterricht in diesem so äusserst wichtigen Fache interessant zu gestalten. Es ist selbstverständlich nur für die Hand des Lehrers bestimmt und setzt voraus, dass die Schule für die notwendigen Veranschaulichungsmittel in der Anatomie (Bock-Steger, Modelle) sorgt. Der Lehrstoff ist in ausgezeichneter Weise zurecht gelegt und die Behandlung erfolgt nach den bekannten und bewährten Herbartschen Stufen. Die in dem Werke angegebene Lehrform ist ganz vorzüglich geeignet, die Schüler zur Selbsttätigkeit und unbefangener Beobachtung anzuleiten. Die allerneuesten Errungenschaften auf dem Gebiete der Physiologie und Chemie, soweit sie für Kinder in der Volksschule verständlich sind, finden in dem Werke Verwertung. Dass der Verfasser das praktische Ziel (die Verwertung des Wissens in einer vernünftigen Lebensweise) beständig im Auge behält, verleiht dem Büchlein einen ganz besonderen Wert. Wir empfehlen unseren Lesern das Werk um so dringender, da der Preis desselben äusserst bescheiden ist (2 Mark 50 Pf., gebunden).

E. D.

III. Eingesandte Bücher.

Geschichte des Dreissigjährigen Krieges von *Friedrich Schiller*. Drittes Buch. Edited with introduction and notes by *C. W. Prettyman*, Prof. of German in Dickinson College. Boston, D. C. Heath & Co., 1902.

Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache von *Konrad Duden*, Gymnasialdirektor. Nach den für Deutschland, österreich und die Schweiz gültigen amtlichen Regeln. Siebente Auflage. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut, 1902. Preis: In Leinwand, M 1.65.

Von demselben Verfasser und in gleichem Verlag, in der Serie Meyers Volksbücher erschien: *Orthographisches Wörterverzeichnis*. Preis: geh. 20Pf., in Leinwand 50Pf.

Choice Songs. Book one. Part I, containing one and two part songs. Part II, containing two and three part songs. Selected and arranged by *H. O. R. Siefert*,, Sup't of Public Schools, Milwaukee, Wis. Butler, Sheldon & Co., Philadelphia, New York, Chicago.

An Elementary German Reader by *Frederick Lutz, A. M.*, Professor of Modern Languages in Albion College. Silver, Burdett & Co., New York, Boston, Chicago. Introductory price $1.00.

Accounting and Business Practice for use in all schools where bookkeeping is taught, by *John H. Moore*, Commercial Department, Boston High Schools, and *George W. Miner*, Commercial Department, Westfield (Mass.) High School. Boston, Ginn & Co., 1902. List price, $1.40; mailing price, $1.55.

Die Arbeitskunde in der Volks- und allgemeinen Fortbildungsschule. Ein Vorschlag zur Vereinheitlichung der Naturlehre, Chemie, Mineralogie, Technologie etc., von *Dr. Richard Seyfert*, Schuldirektor in ölsnitz i. V. Vierte vermehrte und verbesserte Auflage. Preis M. 3.00, geb. M. 3.60. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. 1902.

Der Deutschunterricht. Entwürfe und ausgeführte Lehrproben für einfache und gegliederte Volksschulen. Von *Gustav Rudolf*. (Dr. Rudolf Schubert). I. Abteilung: Unter- und Mittelstufe. Dritte Auflage. Preis M. 2.00, geb. M. 2.50. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich. 1902.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang IV. **Januar 1903.** **Heft 2**

Der Leseunterricht in der Volksschule.

Vortrag, gehalten vor dem 32. Lehrertage zu Detroit.

Von *Hermann Woldmann*, Ass't. Superintendent, Cleveland, O.

(Schluss.)

Bleibt uns nur die weitere Annahme, dass der vorlesende Schüler nur liest, damit der Lehrer oder auch wohl die Klasse sein Vorlesen kritisieren. Diese Kritik ist eine gerechtfertigte, sie schädigt aber das Interesse des Lesenden und der Zuhörer, denn letztere haben nicht mehr ein besonderes Interesse daran, zu erfahren, was der Inhalt des vorzulesenden Stückes ist, sie haben es ja vor sich, und brauchen nicht besonders darauf acht zu geben, und ersterer ist sich dieser Tatsache auch bewusst und braucht nicht laut, deutlich und mit richtiger Betonung zu lesen, um verstanden zu werden. Das Lautlesen sinkt zu einer Examination des Lesenden herab.

Kommt nun zu diesen ungünstigen Umständen noch die fehlerhafte Methode mancher Lehrer hinzu, die einen Schüler zum Lautlesen auffordern, ehe das Lesestück von ihm verstanden ist, und ehe er alle mechanischen Schwierigkeiten überwunden hat, so ergibt sich eine Lesestunde, die so langweilig wird, dass die meisten Schüler nur mit Grauen an sie denken.

Stellen Sie sich einmal eine Klasse vor, in der es etwa folgendermassen hergeht: „Kinder, nehmt eure Lesebücher vor, Seite 68, Nummer 19." Die Bücher werden an der betreffenden Stelle aufgeschlagen. „Jetzt lies du einmal, Karl." Karl fängt an zu lesen: „Seite 68, Nummer 19. Die giftigen Beeren. Zwei Kinder, Bruder August und Schwe-

ster Emilie, waren in den Wald gegangen, um die schönen roten Erdbeeren zu pflücken, welche daselbst wuchsen."

Hier unterbricht der Lehrer den Vorlesenden: „Aber Karl, siehst du denn nicht den Punkt hinter Beeren? Bei einem Punkte musst du innehalten, wie oft habe ich euch das schon gesagt? Beim Komma musst du die Stimme erheben, wozu sind denn diese Lesezeichen da? Dann musst du auch die Worte richtig betonen und nicht in einem Tone fortlesen. Höre einmal zu, wie schön Anna den Satz lesen kann." — Anna, eine der besten Schülerinnen der Klasse, fühlt sich geschmeichelt, steht in musterhafter Haltung und hebt also an:

„Seite 68, Nummer 19. Die giftigen Beeren. Z w e i Kinder, Bruder August und S c h w e s t e r Emilie, waren in den W a l d gegangen, um die schönen r o t e n E r d beeren zu pflücken, welche daselbst wuchsen."

„Sehr schön," sagt der Lehrer, „nur solltest du das z w e i und S c h w e s t e r nicht so sehr betonen, jetzt lies den Satz noch einmal, Karl!" Karl liest womöglich noch schlechter als das erste mal und muss sich endlich setzen, weil die Zeit fortschreitet, aber nicht das Verständnis der Leselektion. Andere Schüler versuchen ihr Glück mit mehr oder weniger Erfolg an demselben Satze, und am Schlusse der Lektion ist die Klasse so ziemlich auf demselben Standpunkte, auf dem sie zu Anfang war.

Glauben Sie nur ja nicht, meine Damen und Herren, dass ich hier zu schwarz male. Dergleichen Lektionen sind schon gegeben worden. Wenn Sie vom Schüler, der nach der Schulzeit Zeitungen auf der Strasse verkauft und mit melodischer Stimme schreit: "Paper, special extra edition, all about the horrible accident!" Ich sage, wenn Sie von diesem Schüler verlangen, er solle mit seiner melodischen Stimme die interessante Geschichte von den giftigen Beeren einer andächtigen Zuhörerschaft vorlesen, so befinden Sie sich in einem psychologischen Irrtum und verwenden Fleiss und Mühe vergebens.

Ist es denn aber so absolut notwendig, dass jeder Schüler Ihrer Klasse die schwere Kunst des guten Vorlesens erlerne? Entspricht dies den Bedingungen des Lebens? Wenn wir einmal die Sache analysieren, so werden wir finden, dass etwa 98 Prozent alles Lesens ausserhalb des Schulzimmers den Zweck hat, sich mit dem Inhalt des Gelesenen bekannt zu machen. Kaum 2 Prozent dürfte im wirklichen Leben auf das Vorlesen fallen. Und Sie verwenden fast 75 Prozent Ihrer kostbaren Zeit im Schulzimmer darauf, eine Sache zu lehren, die nur verhältnismässig wenig im Leben gebraucht wird. Wäre es da nicht angebracht, den Schüler dahin zu bringen, dass er sich vor allen Dingen an den Inhalt des Lesestückes hält, dass er sich bemüht, das verstehen zu lernen, was andere Leute gedacht und geschrieben haben, und dass er, wenn er Talent dazu

hat, es in seiner Weise anderen mitteilen lernt. Die Mitteilung ist doch erst im zweiten Grade wichtig. Hauptsache ist und bleibt für ihn, dass er die Schätze des Wissens und der Poesie, die in den Büchern niedergelegt sind, sich aneignet.

Hierzu kommt noch, dass vermöge des Mitteilungsdranges ein natürliches Motiv geschaffen wird, andere an unseren Freuden und Genüssen teilnehmen zu lassen. Wie oft ist es mir schon passiert, dass ich einem Schüler, der mit unnatürlich singender Stimme einen Satz las, aufforderte, mir den Satz zu geben, ohne ins Buch zu sehen, und dass er dann denselben mit naturgemässer Betonung sprach, dass er aber im Augenblick, in welchem er wieder das Buch vor Augen hatte, in den alten Singsang zurückfiel. Dies erinnert mich an den sogenannten Kanzelton mancher Prediger. Dieser Ton ist, gelinde gesagt, abscheulich; wird aber angeschlagen, sobald der Prediger die Kanzel betritt, während er im gewöhnlichen Leben ganz wie ein anderer vernünftiger Mensch spricht. Wollen wir darum von unseren Schülern doch nicht etwas unnatürliches in der Betonung verlangen, sondern sie vielmehr dahin zu leiten suchen, uns den Inhalt eines Lesestückes in ihrer natürlichen Weise und mit ihrer natürlichen Betonung vorzulesen. Des Altmeisters Goethe Worte bleiben ewig wahr:

Es trägt Verstand und guter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor.

Wenden wir daher weniger Zeit auf den Vortrag und mehr auf das Verständnis des Vorzutragenden, und wir werden Resultate erzielen, die für den Schüler erspriesslicher sind, als die bisher erzielten.

In dem bisher Gesagten glaube ich nachgewiesen zu haben, dass viele Lehrer dem Lautlesen in der Klasse zu viel Zeit einräumen. Die Erklärung für ein solches Verfahren ist nicht sehr schwierig. Die meisten Lehrer lehren eben, wie sie selbst unterrichtet worden sind, und dann kommt noch das Motiv hinzu, dem Vorgesetzten zu zeigen, wie gut die Kinder lesen können. Mir liegt vielmehr daran, dass die Schüler angeleitet werden, den Inhalt des Lesestückes zu verstehen, als dass sie imstande seien, anderen dies Verständnis mitzuteilen.

Fragen wir uns jetzt noch einmal, warum wir eigentlich lesen lernen, so lautet die Antwort doch wohl: Erstens, um über die Tagesereignisse unterrichtet zu werden, mit anderen Worten, um die Zeitung lesen zu können; zweitens, um die Schätze des Wissens und der Erfahrung der Jahrhunderte zu geniessen, und drittens, um uns die Kenntnis der Literatur zum Zwecke geistiger Bildung anzueignen. Bei allen drei Punkten bleibt das Verständnis des Gelesenen die Hauptsache. Die Mitteilung des Erworbenen ist verhältnismässig Nebensache. Es ist mir keineswegs unbekannt, dass wir unter den gegebenen Verhältnissen in der Schule immer damit rechnen müssen, dass jeder Schüler das Lesebuch in den Hän-

den hat, dass er nachlesen muss, während der andere vorliest; doch will es mir scheinen , dass wir den Schüler auffordern, still für sich den Inhalt des Lesestückes zu ergründen, ihn anleiten, selbst die Gedanken zu finden, die im Lesestücke niedergelegt sind, die Schwierigkeiten ihm überwinden helfen, Missverständnisse berichtigen, und nachdem der Inhalt des zu Lesenden der Klasse zum Verständnis gekommen ist, daran gehen, die mechanischen Schwierigkeiten zu überwinden.

Zu diesem Zwecke scheint es mir angebracht, dass der Lehrer das Stück entweder teilweise, oder ganz der Klasse vorlese, dass er dann die Schüler es im Chor nachlesen lasse, anfangs mitlesend, später aber die Schüler allein lesen lasse. Der Grund hierfür ist derselbe, den wir beim Einüben einer Melodie befolgen. Der Lehrer singt vor, die Schüler singen nach, die Schwächeren lehnen sich an die Begabteren an, gewinnen Selbstvertrauen, üben die Stimme und werden mitgetragen. Ist einmal die Klasse imstande, das Lesestück im Chor fliessend und ohne Stocken zu lesen, so würde ich die besten Schüler auffordern, jetzt allein laut dasselbe Stück oder denselben Paragraphen zu lesen und erst dann mich an die schwächeren Schüler wenden, wenn ich Grund habe, anzunehmen, dass sie das nötige Selbstvertrauen erlangt haben. Ich habe es manchmal gesehen, wie Schüler zum Vorlesen aufgefordert wurden unter Bedingungen, die es für den Lehrer schwierig gemacht hätten, richtig und gut zu betonen und zu lesen. Ich frage Sie hier einmal, wie viele unter Ihnen bereit wären, eine Abhandlung oder ein Gedicht aus dem Stegreif vorzulesen. Würden Sie nicht Zeit verlangen, das Stück erst mehrmals gründlich durchzulesen und sich mit dem Inhalte vertraut zu machen, ehe Sie in dieser Versammlung aufträten, um dasselbe vorzulesen? Nun verlangen Sie aber vom Schüler, dass er ohne genügende Vorbereitung auftrete. Das Resultat ist oft für den Schüler beschämend, für die Klasse unendlich langweilig, und langweilig zu werden, ist eine Todsünde im Klassenzimmer.

Vorhin habe ich angedeutet, dass ich es für angebracht halte, dass der Schüler den Inhalt des Lesestückes womöglich durch Selbststudium finde, weshalb ich dagegen bin, ihm den Inhalt vorzulesen oder zu erzählen. Die Spannung der Geschichte, die Freude am Selbstentdecken wird ihm dadurch entzogen, wenn Sie ihm mühelos den Inhalt des Lesestückes mitteilen. Sie selber würden an einem Romane oder einer schönen Geschichte viel verlieren, wenn Sie sofort beim Anfange wüssten, wie die Geschichte enden würde. Sie werden mir aber entgegnen, dass manche Schüler Ihrer Klasse nicht imstande seien, den Inhalt des Stückes zu ergründen, weil unbekannte Worte und Redewendungen im Stücke vorkommen. Die Antwort auf diese Einwendung ist nicht schwierig. Erstens liegt es in der Natur des kindlichen Gemüts von einer unklaren Vorstellung, sich nach und nach zu klaren Begriffen durchzuarbeiten, dann stehe

es dem Schüler frei, den Lehrer zu fragen, wenn er Auskunft wünscht.

Ich komme hier zu einem Punkte, der mich schon oft beschäftigt hat, nämlich dazu, dass der Lehrer den Schüler ermutige, selber Fragen an den Lehrer zu stellen.

Die ideale Schulklasse dürfte wohl die sein, in welcher der Schüler, vom wahren Wissensdrange getrieben, die meisten Fragen stellt, und in welcher der Lehrer diese Fragen beantwortet. Ist der Geist des Schülers geweckt, wünscht er Belehrung, so haftet die Belehrung unendlich besser, als wenn sie ungebeten gegeben wird. Natürlich weiss ich es so gut wie Sie, dass eine indiskriminierte Antwort von Fragen vom Übel ist, die Selbsttätigkeit des Schülers würde dadurch gehemmt werden. Aber von indiskriminierter Beantwortung aller möglichen Fragen seitens des Schülers ist hier auch nicht die Rede. Weiss der Lehrer, dass der Schüler die Antwort auf seine Frage selber finden kann, so genügt oft eine Gegenfrage, um die richtige Antwort zu entlocken. Was ich betonen möchte, ist dies, dass der Schüler erkennen lerne, der Lehrer sei gern bereit, ihm bei seiner Selbsttätigkeit behilflich zu sein, dass er Vertrauen in den Lehrer habe und zu ihm mit seinen Sorgen und Mühen komme. Manche Frage, die dem Lehrer auf den ersten Blick albern und zwecklos erscheint, beruht einfach auf falscher Auffassung des Schülers und gibt dem denkenden Lehrer oft mehr Einsicht in die Geistestätigkeit des Kindes, als er durch Dutzende von Fragen, die er selber an das Kind stellt, herausgebracht hätte. Und ist es nicht wichtig für jeden Lehrer, die Geistestätigkeit seiner Schüler zu ergründen, zu erfahren, wo er an das Bekannte anknüpfen kann? Die Apperzeption hat doch nur den rechten Zweck, wenn der Lehrer einmal weiss, was dem Kinde wirklich bekannt ist. Darum, meine Damen und Herren, entmutigen Sie Ihre Schüler nicht dadurch, dass Sie ihnen eine scheinbar alberne Frage mit den Worten zurückweisen: „Das war einmal eine dumme Frage." Mir sind einige heitere Beispiele von falscher Auffassungsweise bekannt, die darauf zurückzuführen wären, dass die Schüler einer höheren Klasse ein Wort eines Gedichtes nicht verstanden und sich genierten, zu fragen, um ihre Dummheit, wie sie es nannten, oder ihre Unwissenheit, wie es in Wirklichkeit war, nicht offenkundig zu machen. Das bekannte Lied vom Kaiser Barbarossa wurde gelesen. Darin kommt der Vers vor: „Der Stuhl ist elfenbeinern, darauf der Kaiser sitzt." Bei einer schriftlichen Wiedergabe dieses Verses hatten mehrere geschrieben: „Der Stuhl hat elf Beine." So absurd auch für den ersten Augenblick diese Auffassung klingen mag, so beweist sie doch nur, dass der Schüler das Wort Elfenbein nicht kannte, es sich auch nicht aus seinem Bewusstsein entwickeln konnte. Da er nicht fragte, so griff er zur eigenen Etymologie und machte daraus elf Beine.

Wenn es dem Lehrer gelingt, seine Schüler davon zu überzeugen, dass er den Unterschied zwischen Unwissenheit und Albernheit wohl zu ma-

chen weiss, wenn er der Unwissenheit mit seinem Wissen gern abhelfen will, wird die Lernbegierde der Schüler bedeutend erhöht werden, und wird Klasse wie Lehrer den Vorteil davon haben.

Doch um auf den Leseunterricht speziell zurückzukommen. In Deutschland und anderen Ländern konzentriert sich um das Lesebuch der meiste Unterricht in der Volksschule. Die Lesestücke sind meist so gewählt, dass sie in die Grundzüge des allgemeinen Wissens einführen. Gemeinnützige Kenntnisse, vaterländische Geschichte, sogar etwas Botanik und dergleichen bilden neben den Produkten der schönen Literatur den Inhalt des Lesebuches. Der Anschauungsunterricht kann an diese Stücke anknüpfen, das erlangte Wissen bildet eine positive Grundlage für das Leben. Das Lesebuch der Kinder bildet oft im Hause neben Bibel und Gesangbuch und allenfalls dem Kalender die ganze Bibliothek der Familie. Unsere Lesebücher, ich spreche besonders von denen, die in englischer Sprache abgefasst sind, bilden aber noch keineswegs den Kernpunkt des Unterrichts, da müssen für Geschichte, Botanik, Physiologie und Gesundheitslehre hier fünf, dort drei oder anderweitig sieben Minuten per Tag angesetzt werden, und die arme Lehrerin muss nur immer die Uhr im Auge haben, damit sie auch ja den programmässig bestimmten Unterricht zur festgesetzten Minute gebe. Wie anders könnte die Zeit ausgenützt werden, wenn wahre Konzentration dieser Unterrichtsgegenstände eingeführt würde.

Lassen Sie mich zum Schlusse jetzt noch einmal resumieren, was ich als den Hauptzweck des Leseunterrichts ansehe. Erstens die Fertigkeit, Worte, Silben und Buchstaben zu erkennen. Zweitens den Sinn des Gelesenen zu verstehen. Hierbei bemerke ich, dass der erste Punkt dem zweiten koordiniert sein sollte, und drittens die Kunst, anderen das verstandene Lesestück verständlich vorzulesen. Die Fähigkeit, das Gelesene zu verstehen, ist unbedingt die Hauptsache und sollte den Hauptanteil beim Leseunterricht erhalten.

Die Wahl des Lesestoffes steht dem Lehrer selten frei, das vom Schulrate eingeführte Lesebuch ist meist massgebend, doch kommt man nach und nach dahinter, dass die Literatur noch andere Schätze birgt, als die im Lesebuche niedergelegten, und sogenannte Ergänzungslektüre wird in den besseren Schulen unseres Landes eingeführt. Hier bietet sich für den verständigen Lehrer ein dankbares Feld, den Geschmack der Schüler zu bilden. Geben wir dem Kindergemüt gesunde Nahrung, bilden wir seinen Geschmack an den besten Erzeugnissen der Jugendliteratur, und wir werden dem verderblichen Einflusse der "Dime-Novels" und der Frank Leslieschen Giftfabrik entgegenarbeiten. Hier aber muss ich noch eine Warnung laut werden lassen: Geben Sie dem Schüler nicht das, was Sie in Ihrem Alter besonders interessiert, sondern das, was dem jugendlichen Alter angemessen ist. Die Jugend verlangt bei den Geschichten

Handlung, nicht langweiliges Moralisieren, sie verlangt Darstellung von Tatsachen, nicht Entwickelung von Charakteren, mit anderen Worten, das, was dem gereiften Verstande als das Beste erscheint, ist oft ungeniessbar für die Jugend.

Wenn wir das Pensum der Klasse für die Woche gelöst haben, so mögen einige begabte Schüler sich gründlich vorbereiten, eine der Klasse unbekannte, aber ihrem Begriffsvermögen angepasste interessante Geschichte vorzulesen. Dies gibt einigen Schülern eine ausgezeichnete Übung, sich im Vorlesen zu üben, gewährt der Klasse Unterhaltung und Belehrung, entspricht den natürlichen Verhältnissen und regt die langsameren Schüler an, sich die Fähigkeit zu erwerben, die sie zu solcher Auszeichnung berechtigt. V.

Zum Jahreswechsel.

Dem Tag die Sonne Sieg verleiht,
Es geht die Nacht zu Ende.
Vorüber ist die bange Zeit
Der Wintersonnenwende.

Im Sternenlicht das gold'ne Haar
Mit Eisgeschmeid behangen,
Kommt leisen Schritts das neue Jahr
Nun durch die Welt gegangen.

Gar wunderholde Träume spinnt
Es rings auf allen Wegen;
Und in der Menschenbrust beginnt
Es heimlich sich zu regen.

Aufwacht der Glaube an das Licht, —
Tot sind die alten Sorgen, —
Und sieghaft in die Herzen bricht
Der Hoffnung Ostermorgen!

Und halten auch noch Wahn und Weh
Die finst're Welt in Banden,
Zerinnen muss des Winters Schnee,
Und Lenz wird allen Landen!

Klingt nur, ihr Glocken, hoch vom Turm
Und kündet's allen Zagen:
Bald wird der Freiheit Frühlingssturm
Der Knechtschaft Bann zerschlagen!

Schon keimet der Erkenntnis Saat,
Und reifen muss das Wahre!
Zu neuem Kampf und neuer Tat,
Glück auf im neuen Jahre!

Vorüber ist die bange Zeit
Der Wintersonnenwende.
Es siegt das Licht, es stirbt das Leid,
Es geht die Nacht zu Ende! —Konrad Nies.

Neuere Literaturgeschichten.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *O. E. Lessing, Ph. D.*, Smith College, Northampton, Mass.

(Fortsetzung.)

Bartels war einer von den wenigen Kritikern, die sich von Anfang an durch die Erfolge Hauptmanns und Sudermanns nicht blenden liessen. Statt den einen gegen den andern auszuspielen, wie es die „Hauptmanngemeinde" gegen die Sudermanngemeinde" und umgekehrt tat; statt nach dem Vorbild der Berliner Kritik Hauptmann zum dramatischen Genie, Sudermann zum grössten Epiker des modernen Deutschland zu erheben, erkannte Bartels die Vorzüge und Schwächen beider. *Frau Sorge* wusste er vollauf zu würdigen, die Dumas'sche Frivolität und Sensationslust im *Katzensteg,* die sogar Anton Schönbach verborgen blieb, durchschaute er sofort. Und dass Sudermann seit der *Heimat* zum Poseur und blossen Theatraliker herabgesunken war, dass er sein angeborenes Talent der Sucht nach äusserem Erfolg geopfert, das hatte Bartels schon längst festgestellt, als ernsthaft zu nehmende Literaturgelehrte wie Kuno Francke die *Heimat* noch als echte und bedeutende Dichtung priesen. Die seitherige Laufbahn Sudermanns als Epiker, Dramatiker, öffentlicher Redner (Goethe-Bund!) hat Bartels Recht gegeben.

Auch sein nüchternes Urteil über Hauptmann, das er schon 1897 in seinem Buch niederlegte, hat er später nicht zurücknehmen müssen. Auch hier hat er gegen den beissenden Spott R. M. Meyers das Feld behauptet. Für ihn war Hauptmann ein echtes, aber beschränktes Talent, dessen Stärke in der Beobachtung und Darstellung des alltäglichen Lebens lag, aber nicht in der Gestaltung dramatischer Charaktere, noch in der Durchführung tragischer Probleme. Er wies Hauptmann auf die Novellistik hin und wurde verlacht. Jetzt wissen wir alle, dass Hauptmann als Dramatiker gescheitert ist. Vielleicht dürfen wir mit Bartels von dem Verfasser des *Bahnwärter Thiel* und des *Apostel* noch bemerkenswerte Leistungen im Epos erwarten. Fraglich erscheint auch das, bei der von Bartels selbst festgestellten geistigen Armut des schlesischen Dichters.

II.

Deutsche Literaturgeschichte des 19. Jahrhunderts von *Carl Weitbrecht.* Göschen. Leipzig, 1902. Mark 1.60.

Wie Bartels ist auch Weitbrecht Literarhistoriker und Dichter zugleich. Letzterer steht im selben Verhältnis zu Schiller, wie Bartels zu Hebbel. Ist der eine mit Recht Hebbels Prophet genannt worden, so ist der andere unablässig bemüht, die schwindende Begeisterung für Schiller

in Deutschland neu zu beleben (*Schiller in seinen Dramen; Schiller und die deutsche Gegenwart*). Daraus erklären sich die Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten in ihrer Auffassung. Gemeinsam ist ihnen der künstlerische Instinkt für das Echte, der leidenschaftliche Hass gegen allen Schein und Trug, der tiefsittliche Grundzug ihres Wesens. Aber wie die Ästhetik Hebbels über die Schillers hinausgreift, um wie viel mehr sie den Anforderungen unseres modernen Lebens gerecht wird, um so viel weiter ist der Blick des norddeutschen Kritikers. Weitbrecht ist ein echter und gerechter Schwabe mit allen Vorzügen und Schwächen seines Stammes. Ehrlich und geradeheraus bis zur Grobheit, feurig bis zur fanatischen Fieberhitze, überzeugungsfest bis zur schroffen Einseitigkeit. Die beiden grünen Bändchen sind ein Meisterstück pathetischer Geschichtschreibung, wie sie Schiller liebte. Die Sprache reisst den Leser fort, und er vergisst gern an der Wahrheit des Gesagten zu zweifeln. Erst hintennach kommen manche Bedenken. —

Romantik, Junges Deutschland, Moderne, die drei Kulturrevolutionen, denen das heutige Deutschland zum grossen Teil seine Geistesfreiheit und die Blüte von Kunst und Wissenschaft verdankt, werden von Weitbrecht in Bausch und Bogen verworfen. Er ist konservativ, eng-national, und interessiert sich nur für rein poetische, d. h. nach der traditionellen Anschauung poetische, Erzeugnisse der deutschen Literatur. Er ist zu temperamentvoll, um den Versuch zu machen, objektiv zu sein. Darum wird er den Vorbereitungs- und Übergangsperioden, die nicht unmittelbar, sondern erst in ihrem Gefolge grosse Kunstwerke hervorbringen, nicht gerecht. Nach einem widerwillig ausgesprochenen Lob der nationalen Bestrebungen der Romantiker, stürzt er sich mit Feuereifer auf die Schwächen und Extravaganzen einiger Individuen, um dann über das Ganze ein Verdammungsurteil auszusprechen. Er ist in eine böse Sackgasse gekommen: denn was soll er mit den schönsten Früchten der Romantik, mit Kleist, Uhland, Chamisso und Eichendorff, nun anfangen? Es bleibt ihm nichts anderes übrig, als sich durch ein Hintertürchen ins Freie zu retten: Diese Dichter dürfen der Romantik „nicht ohne weiteres zugerechnet werden"! (p. 14). So sind wir einigermassen darauf vorbereitet, wenn uns in dem Abschnitt über Kleist der Satz zu Gesicht kommt: „Wenn Kleist im *Käthchen von Heilbronn* und im *Prinzen von Homburg* dem Schlafwandlerischen und traumhaft Hellseherischen Geltung einräumte, so war das kein gedankenloses Zugeständnis an die romantische Mode.., sondern es entsprang seinem heissen Bemühen, in die letzten und individuellsten Geheimnisse der Menschenseele hinunterzugraben" etc. (p. 22 f.). Nennt man nicht eben dieses Bemühen „romantisch"? Ist es nicht eben ein Hauptverdienst der Romantiker, dass sie das „Gemüt" entdeckten, und sich nicht scheuten, auch in die Abgründe des seelischen Lebens zu tauchen? Und wenn Kleist das, was er geschaut,

in vollkommenere und dauerndere Formen zu fassen vermochte als die andern, ist er darum kein Romantiker? —

Ähnlich wie bei Kleist versucht Weitbrecht auch bei den übrigen Dichtern, die aus der Romantik hervorgingen, die romantischen Elemente wegzuerklären oder wenigstens zu entschuldigen. Wo diese eigentümliche Schrulle das Bild nicht verzerrt, sind die Einzelcharakteristiken treffend und von plastischer Greifbarkeit; so die Platens, Immermanns und Grillparzers.

Das auf die Darstellung der Romantik und ihrer Ausläufer folgende II. Kapitel: *Zwischen den Revolutionen,* ist das bedeutsamste des ganzen Werkes.Es enthält die schneidig geführte Fehde gegen Heinrich Heine. Während Weitbrecht die Bedeutung der mit dem Gesamtnamen „Junges Deutschland" unvollkommen bezeichneten Bewegung m. e. unterschätzt: sein Urteil über Heine trifft den Nagel auf den Kopf. Es wäre sehr zu wünschen, dass die klaren, scharfen, in diesem Fall durchaus massvollen Ausführungen Weitbrechts die weiteste Verbreitung fänden. Hierzulande wird ja noch heutigen Tages Heine als der dritte im Bunde neben Goethe und Schiller als deutscher Klassiker gepriesen und — doziert! Als ob Heine nicht durch seine ganze Tätigkeit den Beweis erbracht hätte, dass, um wahrhaft Grosses zu gestalten, nicht bloss Talent, sondern auch Charakter erforderlich ist, bietet man in Schulausgaben aller Art den amerikanischen Studenten Heines unbedeutendste Feuilletons, statt sie dafür mit ernsthaften Persönlichkeiten, die auch nach Goethe aufgetreten sind, bekannt zu machen. Dass hier Wandel geschehe, dazu möge Weitbrechts Büchlein, das jedem, auch dem schlechtbezahlten deutschen Lehrer der Dorfschule, zugänglich ist, recht viel beitragen! Ich tute hier durchaus nicht in das Horn des verächtlichen Antisemitismus und stimme in der Hinsicht weder mit Weitbrecht, noch mit Bartels überein, der im zweiten Teil seiner jetzt erschienenen, *grossen* Literaturgeschichte Heine eigentlich nur als Juden verfolgt. Ich glaube vielmehr, dass Heine nicht, oder doch nicht viel anders gewesen wäre, als er war, auch wenn er einer christlich-germanischen Familie entsprosst wäre. Nicht als Jude, sondern als moralisch haltloser Mensch, als Talent ohne Charakter, war er der „Honigkelch voll Gift für die Nation". Und darum sollte er den allzulange behaupteten Platz nach Goethe und Schiller Grösseren einräumen: Kleist, Uhland, Grillparzer — und Mörike.

Wer kennt hier in Amerika Eduard Mörike? In Kuno Franckes Literaturgeschichte muss er sich mit einer Anmerkung begnügen, Prof. von Klenzes „Deutsche Lyrik" weiss gar nichts von ihm; und ich könnte Dozenten der Deutschen Literatur nennen, die noch keine Silbe von ihm gelesen haben. Deswegen ist es gut, dass Weitbrecht dem lange Verborgenen eine ausführliche Besprechung widmet. Im letzten Jahre sind ja zwei umfangreiche Biographieen Mörikes erschienen, eine „wissenschaft-

liche" von dem Berliner Harry Maync, und eine populärer gehaltene von Karl Fischer, der Mörike in sich durchlebt hat. Wem diese Bücher unzugänglich sind, für den genügen zur Einführung auch die sieben Seiten in Weitbrechts Büchlein; und wer sich an Lyrik nicht herangetraut, der lese zuerst das *Stuttgärter Hutzelmännlein,* „eines jener Trostbüchlein für den Kummer und Ärger des Zeitlichen, die nicht zu kennen ein Unglück ist."

Über den Rest des Werkes habe ich wenig mehr zu sagen. Von dem Kapitel *Die Rückkehr zur Form* an, berührt es sich mit der Darstellung Bartels, dessen Einwirkung da und dort zu spüren ist. Nicht als ob Weitbrecht unselbständig wäre — die beiden Männer treffen eben vielfach in ihrem Urteil zusammen, schon deswegen, weil beide von jeder Schultradition frei sind, nicht sogenannten Autoritäten entsprechen, sondern ihrem künstlerischen Gefühl und gesunden Menschenverstand folgen; vgl. Z. f. d. U. 15, 611 ff. Ein besonders schönes Beispiel für des Verfassers nachempfindende Darstellungskunst ist die kurze, vielsagende Gegenüberstellung von Hermann Lingg und Geibel, p. 134.

Von Bedeutung ist es, dass Weitbrecht unter die Hauptvertreter des *Poetischen Realismus* auch Hermann Kurz aufnimmt, den Bartels den „kleinen Realisten" beigezählt hatte. Ohne Frage ist Kurz „einer von denen, an denen die Nachwelt etwas gut zu machen hat". Es scheint mir aber, dass Weitbrecht in seiner Schätzung des schwäbischen Novellisten und Romandichters zu hoch greift. Ich selbst bin Schwabe genug, um auf Kurz stolz zu sein, zweifle jedoch, ob Nicht-Schwaben sich in den „Sonnenwirt" und den Herzog Karl, der sich den Rockkragen zu eng knüpft, um rot und gesund auszusehen, oder in die Verhältnisse in der alten „Legionskaserne", so recht hineinleben können. Mir scheint das alles viel zu spezifisch-schwäbisch, um typisch-menschlich und also allgemeinverständlich sein zu können. Hoffentlich täusche ich mich.

Wilhelm Jordan unter den Realisten zu finden (II, p. 57 ff.), war mir eine Überraschung. Ich glaube, dass sich Weitbrecht doch gar zu sehr durch die nationale Gesinnung des Dichters und dessen Kampf gegen „alles Ungesunde in moderner Kultur und Kunst" hat bestechen lassen. Freilich lässt sich mit dem Verfasser nicht rechten, da er selbst die Zeit für die richtige Beurteilung Jordans noch nicht für gekommen hält. Dass aber Jordans *Nibelunge* sich an Wucht und Grösse und Einheitlichkeit mit Hebbels Trilogie nicht messen können, das steht doch wohl jetzt schon fest. Wenn Jordan auch nicht gerade nur „reproduziert" hat, sicher hat er den gewaltigen Stoff nicht so aus sich heraus „wiedergeboren", wie es bei Hebbel der Fall ist.

Die letzten zwei Abschnitte: *Nationale Einigung und geistige Entartung,* und *„Die Moderne"* unterscheiden sich nicht wesentlich von den entsprechenden Kapiteln in Bartels. Nur ist Weitbrecht viel ablehnender

gegen die Bestrebungen der achtziger und neunziger Jahre als Bartels. Wenn er von seinem Standpunkte aus die einfache Tatsache, dass der geschmähte Naturalismus die einzige Rettung der deutschen Kunst und Literatur war, nicht gelten lässt, so kann man auch darüber nicht streiten. Jedenfalls sind die Zeiten der Ebers, Wolff und Lindau vorbei, auch das Theoretisieren scheint allmählich überwunden zu werden; mögen die „Dichterpersönlichkeiten, die Grosses und Echtes schaffen können aus der selbstherrlichen Kraft ihres poetischen Genius", bald kommen—das deutsche Volk könnte sie brauchen!

Editorielles.

An der Jahreswende. Es wird zwar voraussichtlich mehr als die erste Hälfte des Januars verflossen sein, ehe dieses Heft, das erste des neuen Jahres, in die Hände seiner Leser gelangt, und in unserer schnelllebigen Zeit wird daher auch das neue Jahr bereits etwas Altes geworden sein; doch soll uns das nicht davon abhalten, unsern Lesern noch nachträglich *einen herzlichen Neujahrsglückwunsch* zu übermitteln.

Wenn wir das Fazit über die im verflossenen Jahre an unseren Schulen getane Arbeit zögen, dürften wir wohl ohne Überhebung behaupten, dass dies zu unseren Gunsten lauten würde. Allerorten zeigte sich Leben und Bewegung, die Grundbedingungen für eine heilsame Entwickelung, wie andererseits Stillstand und Untätigkeit ihre verderblichsten Feinde sind.

In einer Hinsicht bezeichnet das letzte Jahr einen Wendepunkt für die Schulentwickelung, indem in ihm die Lehrerschaft in regere Aktivität trat, die, obgleich unstreitig der bedeutendste Faktor, bisher im Hintergrunde gestanden hatte und höchstens mit mehr oder weniger Geschick bestrebt gewesen war, den Anordnungen von Superintendenten, Assistenzsuperintendenten und Prinzipalen Folge zu leisten. Man sah auch bisher nicht die Notwendigkeit ein, dem Gros der Lehrerschaft eine gewisse Selbständigkeit zu gewähren. Teilweise lag dies in dem vorherrschend merkantilen Sinne unserer Bevölkerung, die nicht gewohnt ist, den von ihnen Angestellten gegen ihren Willen Selbständigkeit zu gewähren, dann aber auch in den Lehrern selbst, denen es zum grossen Teile an der nötigen Vorbildung fehlte, um eine ihnen gewährte Selbständigkeit weislich zu benützen.

Dass die kommunalen und beruflichen Vorgesetzten mit der Abhängigkeit der Lehrer einverstanden waren und sie erstrebten, braucht uns nicht wunderzunehmen. Es lässt sich doch so schön regieren, wenn man nur vom grünen Tische anzuordnen braucht, wenn, wie Kollege Burckhardt in seinem Flachsmann-Artikel so treffend sagte, der Superintendent von seiner Amtsstube aus nur den elektrischen Knopf

zu drücken braucht, um die Gehirndeckel aller Schüler für die Applizierung eines gewissen Stoffquantums zu öffnen; und es kitzelt doch nicht wenig den Stolz des Schulratsmitgliedes zu wissen, dass *seine* Lehrer am Ende eines jeden Schuljahres von seiner Gnade abhängen. Aber nicht Schulräte, nicht Superintendenten und Prinzipale machen die Schule, wenn sie nicht der mitschaffenden Tätigkeit der Lehrer und Lehrinnen im Schulzimner gewiss sind. Dass dieselben allmählich zum Bewusstsein ihrer Stellung kommen und nach grösserer Geltung streben, das ist der grosse Fortschritt, den wir dem verflossenen Jahre gut schreiben müssen. Nachdem in Chicago das Zusammengehen der Lehrer solch' gute Früchte gezeitigt hatte, folgten diesem Beispiele die Lehrer und Lehrerinnen vieler Städte, und sicherlich wird die Bewegung im nächsten Jahre noch in bedeutend weitere Kreise dringen. Die Ziele, nach welchen die neugegründeten Klassenlehrervereinigungen zunächst streben, Gehaltserhöhung, Sicherung ihrer Stellung und Pensionierung, sind die ihnen am nächsten liegenden. Doch werden auch andere folgen, solche, die nicht nur die äussere Stellung der Lehrer festigen, sondern auch ihrer beruflichen Vervollkommnung und damit beruflichen Selbständigkeit dienen werden.

Darum wollen die Herren Schulräte und Schulleiter nicht scheel auf diese neue Bewegung blicken; sie muss zum besten unserer gemeinsamen Arbeit ausfallen. Wie jeder neuen Bewegung, so haften auch dieser noch manche Schlacken an, und manche Auswüchse werden noch auftauchen— so können wir den Anschluss der Chicagoer Lehrer an die Arbeitervereinigung nur mit Misstrauen betrachten — aber die Zeit wird Wandel schaffen. Wir sehen in der Bewegung eine gewaltige Regung für die Gründung eines *Lehrerstandes,* in dem nicht der einzelne nur nach seinem eigenen Vorteile trachtet, sondern alle für einen und einer für alle einzustehen bereit sind. Überall da, wo die Lehrerschaft den richtigen Führer findet, wird die Schule den meisten Vorteil aus der Bewegung ziehen. Sie wird Lehrer und Lehrerinnen heranbilden, die stolz sein werden, sich solche zu nennen, die nicht bloss im günstigsten Falle untertänigst gehorchende sein werden, sondern die mit Mut und Freudigkeit ihr ganzes Können in den Dienst der Schule stellen werden, den sie sich zur Lebensaufgabe, nicht nur als Sprosse auf der Leiter zu einem einträglicheren und höher geachteten Berufe gewählt haben. Welcher Beruf stände wohl höher als der Lehrerberuf?

Dr. G. A. Zimmermann. †. Mit aufrichtiger Teilnahme werden unsere Leser das an anderer Stelle von unserem Chicagoer Korrespondenten gemeldete Hinscheiden von Dr. G. A. Zimmermann, dem früheren Superintendenten der modernen Sprachen an den Schulen Chicagos, zur Kenntnis nehmen. Der Verstorbene stand lange Jahre hindurch auf Grund seiner vielseitigen beruflichen Tätigkeit und seiner grossen Fähigkeiten in der Frontreihe der deutschamerikanischen Bestrebungen und hatte es verstanden, sich unzählige Anhänger und Freunde zu erwerben, die jetzt durch seinen Tod eines Führers und Beraters beraubt sind.

M. G.

Allerlei.

Eröffnungsgedicht für Schülerdarbietungen.*

Wenn trotzig und grimmig durchs Land es braust,
Freund Winter die sperrigen Wipfel zaust,
den Buben gar neckisch die Wange kneipt,
manch Dirnlein die starr-blauen Hände reibt:
dann — husch! — stiebt die Schar über Stock und Stein
ins dämm'rige, mollige Stübchen hinein,
bestürmt und bittet, lässt nimmer Ruh',
bis Grossmutter spricht — sie hören zu —:
„Es war einmal —"

Sie sitzen und staunen, sie sinnen, glüh'n.
als wären sie selber die Recken kühn;
sie zagen und bangen, sie hoffen, fleh'n,
als ob ihnen selbst all das Weh gescheh'n;
des Mütterchens Hand umklammern sie bang,
bis endlich die glückliche Rettung gelang.
Nun atmen sie auf; es löst sich der Kreis. —
Noch einmal sagt es ein jedes leis':
„Es war einmal —"

Heut' halten auch wir solch ein Märchenfest
und singen und sagen„ erzählen aufs best',
wie 's eben das kleine Volk vermag,
wie 's fabuliert am Feiertag.
Lieb' Mütterlein, lieb' Väterlein,
lasst uns einmal Erzähler sein!
Manch Liedlein und Märlein wird dargebracht,
und — alles in allem — ein jedes sagt:
„Es war einmal —"

Nun mag es da draussen nur stürmen und schnei'n!
Vergessen ist es! — Prinz Frohsinn, tritt ein!
Regiere, besiege den bösen Geist,
der Sorge und Kummer bei Menschen heisst! —
Dies Märlein soll wirklich jetzt gescheh'n,
dann werdet ihr fröhlich von dannen geh'n. —
Grüsst euch hier eig'ne Jugendzeit,
so sprecht ihr dann voll Seligkeit:
„Es war einmal —"

(Thiene.)

(Aus der Sächsischen Schulzeitung.)

---

* Besonders wirkungsvoll ist das Gedicht, wie die Erfahrung gezeigt hat, wenn es von einem kleineren Schüler (3. oder 4. Schuljahr), einem geweckten, frischen Burschen, vorgetragen wird.

Helden und Heldenbücher. Ein amerikanischer Dichter, Gelehrter und Lehrer nimmt es dem grossen Schotten Carlyle sehr übel, dass er Friedrich dem Grossen, „dem kleingeistigen Tyrannen des ein winziges Fleckchen Erde bewohnenden preussischen Sklavenvolkes", einen unverwelklichen Lorbeerkranz wand, den Andersdenkende von dem Haupte des Gefeierten auf die Schläfe des Spenders übertragen haben.

Der Kritiker steht mit seiner Meinung leider nicht allein. Sie haben heute das Wort, die da behaupten, ein einziger Lebender — Soldat, Held, grosser Mann überhaupt — gelte mehr als zehn Tote. Nach ihrer Ansicht hat auch z. B. nur ein in neuerer Zeit ermordeter amerikanischer Präsident Anrecht auf Unsterblichkeit; die in ihren Betten gestorbenen Helden und Staatsmänner früherer Zeiten sind ihnen nur tote Spukgestalten eines längst überwundenen Standpunkts. Wo Spott und Hohn noch nicht angewandt werden können, müssen eisige Zurückhaltung und nichtachtendes Totschweigen die zersetzende Arbeit tun. Nirgends aber wird diese Arbeit, mit oder ohne Absicht, so gründlich getan wie in unseren Schulen, nirgends zeigen sich ihre verderblichen Einflüsse so deutlich wie bei unserer Jugend. Das bedarf keiner eingehenden Beweisführung.

Gestellt aber, der Heldenkultus widerspräche dem Zuge der Jetztzeit. Zugestanden, es sei dem künftigen Weltbürger von mehr Vorteil zu wissen, wie viele Beine der Maikäfer besitzt, wie viele Staubfäden die Aster, wie viele Türen die grönländische Hütte, als imstande zu sein die Taten und Bürgertugenden unserer Washington, Franklin, Jefferson, Lincoln voll und ganz zu würdigen. Angenommen, alles geschichtliche, alles positive Wissen überhaupt sei für die moderne angloamerikanische Erziehung toter Kram und Ballast, ein blosses Hindernis für die freie und selbständige Entfaltung des schaffensbedürftigen Jugendbetriebes und der zu hegenden „durchgeistigten Fingergelenkigkeit" — kein echter *deutschamerikanischer* Lehrer sollte sich mit dem Gedanken tragen oder befreunden wollen, dass in den *deutschen* Klassen unserer Schulen ein gedeihlicher Unterricht erteilt werden könnte ohne das Hinzuziehen des wahren deutschen und amerikanischen Heldentumes, ohne tatsächliche Vermittelung deutscher und amerikanischer Heldensage und Heldengeschichte von Siegfried und Dieterich bis auf Bismarck und Moltke, von Smith und Penn bis auf Edison und Schley. Wenn die Geburtstagsfeiern Washingtons, Franklins und Lincolns heute nur noch in weniger als streifender Berührung irgend eines Ereignisses aus der Jugendzeit dieser Heroen und in dem obligaten Ableiern irgend eines Nationalliedes (Lucus a non lucendo!) sich bewegen, so ist es erst recht *unsere* Pflicht, bei jeder sich darbietenden Gelegenheit, beim Lese- und Sprachunterricht vor allem, zielbewusste, zusammenhängende Unterweisung über das Leben und Wirken dieser und anderer grossen Männer zu erteilen. Wir werden in unseren deutschamerikanischen Schülern dankbare und leicht zu begeisternde Zuhörer finden. Doch das ist meinen Lesern so bekannt, dass es mir als Anmassung ausgelegt werden könnte, an dieser Stelle weitere Worte darüber verlieren zu wollen.

Ein Umstand nur, ein hindernder allerdings, sei hier berührt, auf den jüngere Kollegen mir gegenüber schon oft hingewiesen haben. Solche Kollegen behaupten, ihre Vorkenntnisse seien in dieser Hinsicht unzureichend, und ihre Zeit sei anderweitig zu sehr in Anspruch genommen, als dass sie sich auf solchen, immerhin nur gelegentlichen, Unterricht gehörig vorbereiten könnten; vor allem seien sie unbekannt mit den einschlägigen Quellen- und Nachschlagewerken in englischer oder deutscher Sprache. Durchsichtig und gewiss nur in sehr beschränktem Kreise giltig mag dieser Einwand sein. Nichtsdestoweniger will ich es, auf die Gefahr hin, andere zu ermüden, wagen, diesen Kollegen eine, wenn auch beschränkte Handreichung in dieser Richtung zu bieten.

Man hole sich Rat über *Washington* in Sparks "The Works of Washington" im Original oder in Raumers deutscher Übersetzung; in Washington Irvings "Life of G. W." (englisch oder deutsch); in Bakers „Bibliotheca Washingtonia"; in Venedays „Georg W." (deutsch). Über *Franklin:* Bigelows "Life of B. F. by himself" (englisch oder deutsch); "The Sayings of Poor Richard", herausg. von P. L. Ford. Über *Jefferson*: „Jeffersons Selbstbiographie"; Randolph oder Parton: „Das Leben Jeffersons". Über *Lincoln*: Raymond, Holland, oder Canisius (deutsch) „Abraham Lincoln"; Karl Schurz, „Ab. Lincoln"; vor allem aber das Schulbuch "The Words of Abraham Lincoln" von J. Thomas, eine von der American Book Company neuerdings herausgegebene Sammlung von Reden und Aussprüchen Lincolns ("Utterances of wonderful beauty and grandeur", nach Karl Schurz), die, besser als eine ausführliche Lebensbeschreibung, den Lehrer über das Sein und Wesen dieses so recht zum Vorbilde für die heutige Jugend sich eignenden grossen Amerikaners aufklären können.

Selbstredend behaupte ich weder mit den genannten Männern, noch mit den angeführten Werken die Reihe und Liste erschöpft zu haben. Unser verhältnismässig junges Land ist bereits reich an höchst verdienstvollen Männern. Es zählt seine Helden sowohl, wie seine Heldenbücher. Die ersteren zu würdigen, die letzteren zu benutzen, sei unsere Sache. Lassen wir immerhin den Vorwurf des „Heroenkultus" über uns ergehen, wenn dieser nur die rechten Früchte zeitigt. (Für die „Pädagogischen Monatshefte" von Constantin Grebner.)

Wie man Gedichte lesen und erklären soll. Prof. Dr. J. Stiefel sagte in einem Vortrage über Poesie und Schule in der Züricher Schulsynode: Gedichte erklären sich nur aus dem Gefühl heraus, aus der Andacht und Inbrunst des Herzens für die Poesie, und diese gewinnt man nur durch die Versenkung in die Poesie. Willst du lesen, und noch vielmehr, willst du erklären ein Gedicht, „so sammle dich wie zum Gebete". Die Gedichtstunde soll die Sonntagsstunde des Unterrichts sein, und dazu muss der Lehrer sein Gemüt sonntäglich sammeln und stimmen. Gedichte kann man nur erklären aus einem vollen, überströmenden Herzen heraus, und ein volles, überströmendes Herz gewinnt man nur durch ein solides Sammeln, wenn man sich an die Wasserbäche der Poesie setzt und ihre Melodien in sich aufnimmt. Aber gerade das möchte ich Ihnen aus dem tiefsten Ernste meines Herzens zurufen: wir lesen zu wenig, wir müssen viel mehr lesen, damit wir voll werden des inneren Reichtums und Segens der Poesie. Und nicht alles Mögliche durcheinanderlesen, sondern gute Sachen immer und immer wieder lesen. Und gute Sachen auswendig lernen! Es hat sich auf das Auswendiglernen ein Rost falscher Auffassung gelegt, als ob es etwas rein Mechanisches wäre. Natürlich man kann alles mechanisch betreiben, aber man kann auch alles mit Seele betreiben. Lernt man schöne Gedichte so auswendig, dass man sie als sein Abend- und Morgengebet spricht, so ist daran nichts Mechanisches mehr, dann sind sie die Nahrung der Seele, die Bildung des Gemüts, von Stunde zu Stunde, von Tag zu Tag, bis wir innerlich lauter und tief werden. Dann brauchen wir keine Künste mehr zu machen, dann sprechen wir aus der Inbrunst und Andacht unseres eigenen Herzens von dem Schönen, Guten, Wahren und von dem Idealen, und dann wird die Poesiestunde eine Sonntagsstunde des Unterrichts...." (Aus der Schule—für die Schule.)

Phantasielügner. Der Kampf gegen die Lüge ist eine der schwierigsten Aufgaben der Erziehung, und nicht selten werden dabei arge Fehler begangen. Der schlimmste Fehler ist wohl der, dass man häufig nicht unterscheidet zwischen Lüge und Lüge, sondern alle Arten ohne Rücksicht auf ihre Quelle in einen Topf wirft.

Wie gross ist doch der Unterschied zwischen einer Unwahrheit, deren ein Kind sich in der Angst oder aus Verlegenheit schuldig macht, und einer Lüge, die aus Neid oder Bosheit hervorgeht! Eine besondere Behandlung verdient die Phantasielüge. Sie findet sich häufig bei kleineren Kindern, aber auch bei grösseren, namentlich solchen, die mit einer lebhaften Einbildungskraft bgabt sind. „Die Kinder—schreibt darüber Matthias in seinem trefflichen Buche ‚Aus Schule, Unterricht und Erziehung'—wissen vielfach noch nicht die Grenze zu ziehen zwischen Einbildung und Wirklichkeit; sie wollen nicht täuschen, sondern werden selbst getäuscht durch ihre lebhafte Phantasie, die beim Kinde alle Schranken und Hindernisse kühn überspringt. Ein Wesen, das in diesem Augenblicke sich als Pferd fühlt und das Brüderchen oder Schwesterchen auf sich reiten lässt, das im nächsten Augenblick als Ritter, Räuber oder wer weiss als sonst was sich fühlt, hat seine Phantasie noch nicht so im Zaume, um in jedem Augenblick in seiner Rede der Wirklichkeit, d. h. der Wahrheit gemäss zu verfahren. Es dichtet noch an der Wirklichkeit herum, ohne zu wissen, dass es dichtet. Die deutsche Sprache, die nach Riccaut de la Marliniére ein ‚plump Sprak' ist, hat für diese Art von Lügen ein besonderes Wort erfunden, das Wort ‚flunkern', das das Flimmernde, Flackernde, Schimmernde der Phantasie bezeichnet. Bei solchen Phantasielügnern muss der Erzieher mit grossem Takt verfahren, um kein Übel anzurichten. Man stemple beileibe nicht in übertriebener Gewissensangst harmlose Phantasiegebilde sofort als Lüge, man lasse dem Kinde seine Kinderstubenpoesie; nur dann greife man ein, wenn es zur bewussten Unwahrheit kommt."

Doch nehme man die Sache auch nicht zu leicht. Phantasiebegabte, frühreife Kinder werden gar leicht bewundert. Dadurch werden sie eitel, sie stellen ihre Klugheit gern ins rechte Licht, suchen auch da klug zu scheinen, wo sie's nicht sind. So bildet sich ein Hang zur Unwahrhaftigkeit, der mit der Zeit sich immer mehr verstärkt. Wo man so etwas merkt, da greife man ein und benutze jede Gelegenheit, das Kind in die Wirklichkeit zurückzuführen, ihm das Unwahre seiner Redereien vor Augen zu stellen und es dadurch zu beschämen. Geschieht das nicht, so wird die Flunkerei gar bald zur voll bewussten Lüge. Auch hier gilt es, das Übel im Keime zu ersticken. (Aus der Schule—für die Schule.)

Was ist deutsche Erziehung? So häufig man es gegenwärtig aussprechen hört, die Ausbildung eines kräftigen persönlichen Willens, womöglich eines scharf abgegrenzten und auf sich ruhenden Charakters sei das eigentlich schätzbare Ziel aller Erziehung und gerade auch für uns komme es darauf an, eine Willensbildung in diesem Sinne unserm Nachwuchs zu teil werden zu lassen, ja so richtig es auch ist, dass Willensbildung das letzte und entscheidende Ziel aller Jugenderziehung sein muss, so ist es doch nichts weniger als gleichgültig, ob überhaupt nur ein kräftiges persönliches Wollen erzielt wird oder ob dasselbe auch auf wertvolle Ziele geht, namentlich den höheren Interessen der Gemeinschaft sich zuzuwenden vermag, von edlem Fühlen genährt und von einem weiten menschlichen Gesichtskreis erhellt und bestimmt wird. Es dürfte als deutsches Wesen zu bezeichnen sein, dass das Wollen sich nicht so sehr als innewohnende und aus sich heraus drängende Naturkraft kundgibt, als vielmehr mit dem Fühlen und Denken verwoben und auch von ihm abhängig. Das ist unserm deutschen Wesen oft praktisch schädlich geworden, aber sein eigentümlicher Wert ruht doch zum teil darauf, und es wäre nicht gut, uns in diesem Sinne selbst verleugnen zu wollen. So bleibt denn auch die Bildung eines weiten Gesichtskreises für uns ein natürliches Ziel: die Idee allgemeiner Bildung ist als solche ausdrücklich von uns Deutschen erfasst und vertreten worden, wobei „Bildung" von Hause aus nicht als ein der Person von

aussen Hinzukommendes, sie etwa Umkleidendes und Verschönendes gedacht ist, sondern als das eigentliche Werden und Sichgestalten des Menschen von innen heraus. Diese Idee ist im Laufe der Jahrzehnte sehr in Misskredit gekommen, weil sie sich im Bewusstsein der meisten verschoben hat und höchstens noch ein gewisses Berührtsein von allerlei geistigen Interessen bedeutet. Aber nach ihrem echten Inhalt können wir sie doch nicht aufgeben; eine absichtliche Verengerung, ein willkürlich abgegrenztes Segment aus dem, was uns die allgemeine Bildung bedeutete, kann uns nicht befriedigen. Zum wirklichen Weltverständnis hinzustreben, ist unser Bedürfnis; wir können nicht, wie gewisse andere Nationen, unbekümmert bleiben um das, was Grosses und Wertvolles jenseits unserer Landesgrenzen sich vollzogen und entwickelt hat: wie sich diese Selbstgenügsamkeit rächt, haben wir bereits in mehr als einem Falle mit ansehen können. Wir wollen auch ferner es uns angelegen sein lassen, das Fremde zu verstehen und es gerecht zu beurteilen. Es gewohnheitsmässig zu überschätzen, haben wir ja wohl so ziemlich aufgehört; in das andere Extrem zu verfallen, möge man uns nicht antreiben. Das schöne Wort von einer harmonischen persönlichen Bildung freilich wird immerdar mehr sagen als zu verwirklichen uns beschieden ist: Harmonie ist dem Menschen allerwärts so schwer zu erreichen; auch ist dem Ohre nicht zu allen Zeiten dasselbe Harmonie geblieben. Wir fühlen jetzt, dass mancher Ton kräftiger vorklingen muss, als er bei uns zu tun pflegte. Auch, dass neben dem Abstrakten und Idealen das praktisch Tüchtigmachende volle Geltung haben muss; und wir wollen uns noch nicht bange machen lassen, wenn aus dem Auslande mitunter Stimmen laut werden, als ob der deutsche Idealismus sich selbst entsagt habe und wir nun nur noch auf praktische Welterfolge uns legen wollten.

So wenig aber wie Willensbildung um ihrer selbst willen, um jeden Preis, ohne Rücksicht auf den ethischen Gehalt, ebensowenig wollen wir eine Schätzung und Pflege der Form suchen, über welcher der Sinn für den Inhalt zurückträte. Schon unsere Begabung weist uns — sehr abweichend von derjenigen der Franzosen und Romanen überhaupt — nicht nach dieser Seite. Es ist wahr: dass wir auf vielen Gebieten weniger gleichgültig gegen die Form werden als wir geneigt sind, ist sehr zu wünschen; so z. B. dass wir der Handhabung unserer Muttersprache ein Stück von derjenigen Sorgfalt widmen, die für alle Franzosen so selbstverständlich ist. Aber im ganzen darf uns Deutschen der Kultus der Form eine zu grosse Bedeutung nicht gewinnen; leicht könnten wir über dem Haschen nach solchem neuen Vorzug den alten samt dem neuen verfehlen. So hat auch in unserm höheren Unterricht nicht die Analyse der Form, etwa der Dichtersprache und der sonstigen Kunstmittel der Poesie, den naiv unmittelbaren Sinn für den Gehalt zu schwächen; ein Stück Naivetät in diesem Sinne wird uns Deutschen immer gut anstehen, und mehr als gut anstehen, wirklich Gutes für uns bedeuten. Es ist doch wie ein Stück Jugendlichkeit: der Jugend ist die Form noch wenig, der Inhalt fast alles, das reife Alter und namentlich das überreife fühlt anders.

Damit hängt einigermassen zusammen der Gegensatz von geistiger Gründlichkeit und oberflächlichem Interesse, und auch der von objektivem Erkenntnisstreben und subjektiver Verarbeitung nebst gefälliger Selbstdarstellung. Wiederum muss man zugestehen, dass unsere deutsche Gründlichkeit mit Schwerfälligkeit sich oft ganz nahe verwandt zeigt und dass der Mangel an gefälliger Selbstdarstellung ein wirklicher Mangel heissen darf, wie er denn auch manchen Spott uns Deutschen zugezogen hat. Aber wiederum, indem wir nicht in bäurischer Gleichgültigkeit oder spiessbürgerlicher Lässigkeit gegen dieses Gebiet verharren wollen, soll es uns doch am wichtigsten bleiben, den Vorzug gründlichen Denkens nicht einzubüssen, und auch für die höhere Erziehungsaufgabe soll dieser Gesichtspunkt bestehen blei-

ben. Was hier Übertreibung, Verfehlung, verkehrte Gewöhnung ist (und das alles fehlt wohl nicht), muss bekämpft werden; aber auf das Ernstnehmen der Arbeit soll der Geist früh hingelenkt werden.

Und zwar auch der Arbeit um ihrer selbst, um ihrer Bedeutung willen, nicht so sehr des Erfolges wegen, den sie der Person bringt. Das ist eine weitere wesentliche Verschiedenheit zwischen deutscher und fremdländischer, z. B. französischer, aber auch vielfach englischer Auffassung. Dort wird von früh auf der Blick auf den persönlichen Erfolg gelenkt, den die Bemühung zu bringen vermag, sei es nun der Erfolg als persönliche Anerkennung und Ehre oder als praktische Errungenschaft. Und damit hängt denn zusammen die grosse Rolle, die in der Erziehung der Ehrgeiz spielt und die Gestaltung aller entscheidenden Prüfungen als Konkurrenz. Die Pflege der Ämulation hat man von den Alten übernommen; bei den Griechen hatte sie von je ihre Rolle und auch den Römern lag sie im Blute. Quintilian z. B. kann sich eine Erziehung ohne dieselbe nicht denken. Und so ist ihre Schätzung namentlich bei den romanischen Völkern durch die Jahrhunderte hindurch geblieben. Dass man darauf verzichten könne, haben nur vorübergehend die ernsten Jansenisten gemeint und auch der unerbittliche Rousseau, aber ohne alle nennenswerte Wirkung. Am sorgsamsten ist die Kultur des Ehrgeizes bekanntlich betrieben worden von den Jesuiten, die damit gerade eine Konzentration romanischen Geistes darstellen und hier wie in manchem andern dem deutschen Wesen so fremd wie möglich sind.

Was aber kann an Stelle des Ehrgeizes stehen, um die zu erziehende Jugend zu treulichem Bemühen anzuregen? Zweierlei: einmal die Gewöhnung, sich mit sich selbst zu vergleichen, sein Ich von heute mit dem von gestern, und so über sich selbst emporzustreben. Und zweitens: die Entwicklung des Pflichtgefühls. Auch von dem Schulzögling soll seine Schülerarbeit als die ihn bindende Pflicht empfunden werden, der er genügen soll wie es späterhin der Mann im Amt und in der Gemeinschaft soll, nicht als das Mittel, durch das man dereinst zu einer ausgezeichneten Position gelangen kann oder zu Behagen und Unabhängigkeit.

Dies würde meine Antwort sein auf die Frage: was ist deutsche Erziehung? oder: was ist ihre Eigenart? und: was soll sie bleiben? Darum muss sie nicht starr bei bestimmten Formen und Gepflogenheiten stehen bleiben! Im Gegenteil, wenn deutsche Erziehung ernste Erziehung ist und man es in Deutschland mit der Erziehung dauernd ernst nehmen will, dann muss man es der Mühe wert finden, immer wieder über sie nachzudenken, Umschau und Prüfung nicht versäumen, um nicht unmerklich zu sinken, um auf der Höhe zu bleiben — oder auf die wirkliche Höhe erst zu gelangen.—Wilhelm Münch, Berlin. (Aus „Das Deutschtum im Auslande".)

Der Schlaf der Schulkinder. In Schweden hat man unlängst eine Untersuchung angestellt über den Schlaf der Schulkinder und ist zu dem Resultate gekommen, dass für Schulkinder ein langer Schlaf durchaus notwendig ist und dass diejenigen Kinder, welche zu wenig schlafen, um 25 Perzent kränker sind als andere Kinder. Nach dieser Ansicht der mit dieser Untersuchung betrauten Ärzte müssen Kinder von vier Jahren durchschnittlich zwölf Stunden schlafen, Kinder von sieben Jahren elf Stunden, Kinder im Alter von neun Jahren haben zehn Stunden Schlaf notwendig, Kinder von zwölf bis vierzehn Jahren neun bis zehn Stunden und im Alter von vierzehn bis einundzwanzig Jahren bedarf der Körper acht bis neun Stunden Schlaf. Blutleere und Blutarmut sowie Bleichsucht sind auf zu wenig Schlaf zurückzuführen.

Über den „Spielzeugteufel" sprach im Kreise der Vereinigung „Die Kunst im Leben des Kindes" im Bürgersaal des Rathauses zu Berlin Fritz Stahl. Der Vortragende führte nach dem „Berl. Tagbl." in der Hauptsache aus, dass die Phantasie, die Kraft, aus Erfahrungen geistige Neuschöpfungen hervorzubringen, schon im Kinde angeregt werden müsse und nicht verkümmern dürfe, wenn nicht der spätere Mensch alle Lebensfreude entbehren soll, und dass das allereinfachste Spielzeug das beste sei, um die Phantasie zu wecken und zu erhalten, dass das „Reich der unbegrenzten Möglichkeiten", dass die einfachsten Spielzeuge, der Haufen nassen Sandes und der Tonklumpen in sich schliessen, durch jede realistische Verbesserung des Spielzeuges mehr begrenzt wird. Es müsse der Sandhaufen als idealstes Spielzeug hingestellt werden, dann würde die Spielwarenindustrie von selbst erkennen, dass sie auf falschem Wege ist, wenn sie immer vollkommenere automatische Spielzeuge schafft, die der Phantasie des Kindes keine Anregung bieten, dagegen in ihrer Billigkeit und Vielheit ein starkes erzieherisches Moment im Leben des Kindes, nämlich die Treue zu seinem Spielzeug untergraben. (Preuss. Lehrerztg.)

Die Frage des gemeinsamen Unterrichts von Knaben und Mädchen bildete das Thema eines interessanten Vortrages, welchen Frau Dr. phil. Wegscheider-Ziegler in einer Sitzung des Vereins für Kinderpsychologie in Berlin gehalten hat. Die Vortragende unterrichtet an einer im äussersten Westen seit einem Jahre bestehenden Familienschule, die ihren Zöglingen Gymnasialbildung gewähren will. Es sind zwanzig Schülerinnen im Alter von 12 bis 13 Jahren, deren Unterweisung Frau Dr. Wegscheider-Ziegler — teils aus eigener Anschauung, teils nach den Mitteilungen anderer Lehrer und Lehrerinnen — reichlich Stoff zu bemerkenswerten Beobachtungen bot. Die Vortragende hält nach den bisher gesammelten Erfahrungen einen gemeinschaftlichen Unterricht beider Geschlechter nicht für erspriesslich. Einmal dürfte man die feinen Unterschiede nicht ausser Acht lassen, die schon in der natürlichen Konstitution beider Teile begründet seien. Knaben seien leichter an Disziplin zu gewöhnen als Mädchen; deshalb sei eine einheitliche, für Knaben und Mädchen gleichzeitig geltende Schulordnung kaum oder gar nicht durchzuführen. Aber auch in dem Eingehen auf die einzelnen Unterrichtsfächer zeigen sich erhebliche Unterschiede. Auffallend war bei den jungen Schülerinnen das Verständnis für politische und soziale Fragen und die Begabung für rein formale, z. B. grammatikalische Dinge. Die von vielen Seiten geäusserte Befürchtung, dass die Schülerinnen durch die besondere Art ds Unterrichts zu einer Art geistigen Hochmuts verleitet werden könnten, hält Frau Dr. Wegscheider-Ziegler für unwesentlich; die strengere Kritik, welche auf Mädchengymnasien und ähnlichen Anstalten durchweg geübt werde, mache die Schülerinnen eher bescheiden. Jedenfalls weisen die mannigfachen Unterschiede in dem Verhalten der Knaben und Mädchen darauf hin, eine spezielle „weibliche" Methode des Gymnasialunterrichts zu suchen; es sei falsch, Knaben und Mädchen dasselbe in derselben Weise lernen zu lassen. Nicht eine Egalisierung, sondern eine Differenzierung beider Geschlechter sei anzustreben.

(Frankfurter Schulzeitung.)

Berichte und Notizen.

1. Die Versammlung der Central Division of the Modern Language Association.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Die achte Jahresversammlung der Central Division of the Modern Language Association of America fand am 1., 2. und 3. Januar d. J. in Haskell Hall, dem Verwaltungsgebäude der Universität Chicago, statt. Der Besuch war erfreulicherweise zahlreich; an den Sitzungen nahmen insgesamt etwa einhundertfünfzig Personen teil; das zugehörige Gebiet erstreckte sich diesmal von Tennessee bis Minnesota und von Ohio bis Nebraska und Kansas; auffallenderweise war aber Michigan gar nicht vertreten.

Am Abend des ersten Tages hiess *Dean Judson* (of the Graduate School) im Namen der Universität und als Vertreter des nicht in Chicago befindlichen Präsidenten Harper die Versammelten als Gäste der Universität willkommen und zog in seiner Ansprache, in der er den Untergang des Lateinischen als internationaler Gelehrtensprache bedauerte, anregende Vergleiche zwischen früheren und heutigen Methoden und Zielen des neusprachlichen Studiums. Ihm folgte der Präsident der Gesellschaft, Herr *Professor Starr W. Cutting* von der Universität Chicago, der im Gegensatze zu dem Vorredner gegenüber dem bereits Erreichten in liebenswürdigem, vornehmem Tone mehr das hervorhob, was im allgemeinen noch fehle, und wieder und wieder die Wichtigkeit des lebendigen Gebrauches der Fremdsprache betonte. Da dem Vortrage durch einen kurzen Bericht keine Genüge geschähe und derselbe ohnehin wie gewöhnlich in den „Publications of the Modern Language Association" zum Abdruck gelangen wird, sei hier im voraus auf sein Erscheinen verwiesen.

Die Anzahl der wissenschaftlichen Vorträge, die in drei Sitzungen am Vormittag des 2. und 3. und am Nachmittag des 3. Januars gehalten wurden, war diesmal geringer als im Vorjahre (16 gegen 28 im Dezember 1901), ein Umstand, aus dem man nicht auf minder reges Interesse, sondern auf absichtliche weise Beschränkung schliessen wolle. Dem Gebiete deutscher Sprache und Literatur entnahmen folgende Herren ihre Arbeiten: *Prof. Carruth-Kansas* wies auf Grund sorgfältiger Vergleichung des geschichtlichen Hintergrundes, des Ganges der Handlung, der Charaktere und der Situationen nach, dass sich Hauff bei seinem „Lichtenstein" nicht Scotts „Ivanhoe", sondern desselben Verfassers „Waverly" zum Muster genommen habe. *Prof. Swigget-Missouri* führte Kleists „Penthesilea" auf zwei Calderonsche Dramen („El Mayor Encanto Amor" und „Las Amazonas") zurück, die Kleist in einer Übersetzung von August Wilhelm Schlegel vorlagen, und denen Kleist die Hauptmotive und einzelne Situationen für seine „Penthesilea" entnahm. *Dr. Roedder-Wisconsin* erläuterte an einigen Beispielen wie „Kopf und Haupt" die verschiedenen Erklärungsweisen des Bedeutungswandels der Wörter, mit besonderem Nachdruck auf der Feststellung des Nebensinnes und Gefühlswertes. *Prof. Hatfield-Northwestern* berichtete über fünfzehn von ihm letzten Sommer in deutschen Bibliotheken neuentdeckte Briefe des Dichters Wilhelm Müller an bekannte Zeitgenossen, die einen wertvollen Beitrag zu unserer Kenntnis von Müllers Charakter und seiner Zeit liefern.

Eine Neuerung, die im allgemeinen Anklang gefunden zu haben scheint, waren die am Freitag Nachmittag abgehaltenen getrennten Sitzungen der einzelsprachlichen Sektionen. An der deutschen Versammlung beteiligten sich zwischen sechzig

bis siebenzig Besucher der Versammlung. Die Diskussion der ersten auf dem Programm angesetzten Frage, „Universitätsvorbildung deutscher Lehrer an Sekundärschulen" eröffnete *Prof. Hohlfeld-Wisconsin;* Redner wies in überzeugender, eindringlicher Weise auf die Notwendigkeit geschlossenen Vorgehens der höchsten Lehranstalten, besonders in diesem Teile des Landes, in den Bildungsanforderungen an die zukünftigen Lehrer des Deutschen hin: leider zeigte die sich anschliessende Erörterung recht deutlich, dass wir uns selbst in einem auf benachbarte Staaten beschränkten Landesteile dem in Deutschland schon lange erreichten Ideal gleichmässiger Vorbildung der Lehrerschaft nur sehr, sehr langsam nähern. Die von Herrn Prof. Cutting geleitete Erörterung über die zweite Programmfrage, wie weit die Universität den freien schriftlichen Gebrauch des Deutschen zu unterrichten habe, verschob sich sehr schnell zu einer Behandlung der Frage, wie man praktisch der Überbürdung des Lehrers mit dem Korrigieren der schriftlichen Arbeiten abhelfen könnte; dabei stiessen die Vorschläge, die Stundenzahl der Aufsatzkurse dem Lehrer doppelt anzurechnen, und die schriftlichen Arbeiten in und mit der Klasse vor der schriftlichen Abfassung mündlich zu entwickeln, auf geringen Widerstand. Die Besprechung über das Lehren der deutschen Literatur konnte wegen vorgerückter Zeit nur noch kurz angegriffen werden; dieselbe eröffnete wieder Prof. Hohlfeld mit Bemerkungen über die Notwendigkeit geeigneter Darstellung der Beziehungen zwischen deutscher und englischer Literatur (vgl. die Ausführungen auf dem Deutschamerikanischen Lehrertag zu Indianapolis, 1901; P. M., Jahrgang III, Seite 46 f., Seite 73 f.)

Als Präsident der Gesellschaft für kommendes Jahr wurde *Prof. Hempl-Michigan* erwählt, dem auch bereits die in den letzten Dezembertagen zu Baltimore tagende östliche Abteilung dieselbe Würde übertragen hatte. Als Ort der nächsten Versammlung ist Ann Arbor, Michigan, bestimmt, wo also kommenden Dezember beide Sektionen eine gemeinschaftliche Versammlung abhalten werden.

Nach allgemeinem Urteil war die diesjährige Versammlung der Central Division weitaus die angenehmste und anregendste, die noch je im Westen stattgefunden. Nicht zum wenigsten war das der Energie des Unterhaltungs- und Bewirtungsausschusses zu verdanken, über dessen Erfolge nur eine Stimme der Anerkennung und des Lobes laut wurde. In besonders angenehmer Erinnerung wird allen Teilnehmern der gemütliche Kommers im Hotel Bismarck bleiben, nicht minder die schönen Stunden in den Räumen des Quadrangle Club. Für die ausserordentliche Liebenswürdigkeit, mit der die Versammlung aufgenommen und behandelt wurde, sei darum auch an dieser Stelle dem Unterhaltungsausschuss, besonders dem Vorsitzenden, *Dr. Philip S. Allen*, der herzliche Dank der Gesellschaft dargebracht.

Univ. of Wis. **Edwin C. Roedder.**

II. Jahresversammlung der M. L. A. (Eastern Division).

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Die zwanzigste Jahresversammlung der Modern Language Association of America fand in der Johns Hopkins Universität zu Baltimore, Md., statt und erfreute sich eines sehr zahlreichen Besuches,—ein Beweis, dass solche Zusammenkünfte von Lehrern der neueren Sprachen voll und ganz gewürdigt werden. Die Versammlung begann am 29. Dezember und dauerte drei Tage. Nachdem *Professor Gildersleeve* die Mitglieder bewilkommnet hatte, nahm das Verlesen der Vorträge seinen Anfang. Unter den zahlreichen Vorträgen, die dargeboten wurden, greifen wir nur einige wenige, als von besonderem Interesse für die Leser der Monatshefte, heraus. *Pro-*

fessor Vos (Johns Hopkins Universität) bewies, dass altertümliche Wendungen und Archaismen in Grimms „Kinder- und Hausmärchen" nicht künstlich nachgeahmte Elemente seien, sondern in jedem Falle echte Überbleibsel des alten Sprachzustandes. *Professor Shumway* (Pennsylvania Universität) versuchte eine Ehrenrettung des vielgeschmähten „Tristan" von Gottfried. Der Vorwurf, Gottfried sei unmoralisch, sei unbegründet und berücksichtige nicht genügend die Tatsache, dass Gottfried zu einer Zeit schrieb, die ihre eigenen Ideale inbezug auf Liebe, Ehre u. s. w. hatte. Seine Absicht wenigstens sei durchaus rein. *Herr Emil Keppler* (Columbia Universität) zeigte in höchst ansprechender Weise, wie sich die deutsche Volks- und Studentendichtung mit Amerika befasst hat. *Professor Faust* (Wesleyan University) verteidigte das neunte Buch von Wolframs Parzifal gegen die Angriffe Böttichers und versuchte dann eine Interpretation der Idee des Dichters zu geben.

Aber auch die Geselligkeit kam zu ihrem Rechte, und Empfänge und gemeinschaftliche "lunches" gaben den Mitgliedern Gelegenheit, sich näher kennen zu lernen. Besonders muss da der „Smoke Talk" vom Abend des 29. Dezembers erwähnt werden, bei welcher Gelegenheit *Professor Gildersleeve* über das Thema „A Projected Clearing-House for Ancient and Modern Languages" sprach. Unter dem launigen Titel barg der Vortrag eine tiefernste, beherzigenswerte Lehre. Die alten und modernen Sprachen sollen nicht als zwei getrennte Elemente angesehen werden, und diejenigen, die sie unterrichten, sollen mit einander in Verbindung sein zu beiderseitigem Heile. Am Abend des folgenden Tages hielt der Präsident der Gesellschaft, *Professor Bright*, eine Ansprache, in welcher er etwas aus der ungeschriebenen Geschichte der Gesellschaft vorlegte. Er gedachte der Gründung der Modern Language Association vor ungefähr zwanzig Jahren. Er erinnerte daran, dass die Gesellschaft ursprünglich eine Abzweigung von der „American Philological Association" gewesen sei, und rechtfertigte ausführlich diese Abzweigung, indem er darlegte, dass die neueren Sprachen schon damals den alten gegenüber eine solche wichtige Stellung einnahmen, dass die Gründung einer diesen neueren Sprachen ausschliesslich gewidmeten Gesellschaft einfach eine Notwendigkeit geworden sei. Gleich nach dieser Ansprache begaben sich die Mitglieder nach dem Hause des *Herrn Marburg*, wo ihnen ein festlicher Empfang bereitet war, welcher den geselligen Teil der Versammlungen würdig abschloss. Auch für das Jahr 1902 darf also ein glänzender Erfolg konstatiert werden.

Schliesslich sei noch erwähnt, dass für das gegenwärtige Jahr *Professor Hempl* (Michigan Universität) zum Präsidenten erwählt wurde, und dass die nächste Versammlung in Vereinigung mit dem Zentralkörper in Ann Arbor, Michigan, abgehalten werden wird. Möge dieselbe an Erfolg nicht hinter der vergangenen zurückstehen!

Columbia University, New York City. **Arthur F. J. Remy.**

III. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Chicago.

Dr. G. A. Zimmermann, der frühere Leiter des deutschen Unterrichtes in den öffentlichen Schulen unserer Stadt, ist am 5. Januar unerwartet gestorben. Erst einige Tage vor seinem Tode hatte sich das Lungenleiden, mit welchem er schon seit Jahren vorübergehend geplagt war, so weit verschlimmert, dass er einen Arzt zu Rate ziehen musste, der ihm grösstmöglichste Ruhe empfahl. Trotzdem hat Zimmermann am Sonntag

noch in seiner Kirche gepredigt und schon am nächsten Tage starb er.

Geboren wurde er am 20. Februar 1850 in der schweizerischen Stadt Basel. Nachdem er dort die höheren Schulen besucht hatte, wanderte er 1869 nach den Vereinigten Staaten aus und bekam eine Stelle als Vikar an der Hartmann'schen Kirche in Chicago, ausserdem lehrte er an dem evang. theolog. Seminar in Elmhorst. Nach einigen Jahren vollendete er seine philologischen und philosophischen Studien in Bern und Berlin, wo er sich den „Dr." holte. Im Jahre 1875 kehrte er nach Amerika zurück, war 2 Jahre Pastor in Buffalo und nahm dann seinen dauernden Wohnsitz in Chicago. Anno 1877 übernahm er die Leitung des deutschen Unterrichtes in den öffentlichen Schulen, die er bis zum vorigen Jahre behielt. Aus Sparsamkeitsrücksichten wurde seine Stelle damals abgeschafft und er entlassen, worauf er seine ganze Kraft seiner Kirchengemeinde widmete. — Unter seinen zahlreichen Freunden hat sein Tod aufrichtige Trauer hervorgerufen.

Die Teachers' Federation, eine Vereinigung der weitaus grössten Mehrzahl unserer Lehrerinnen an den öffentlichen Schulen, hat vor kurzem einen sehr bedenklichen Schritt getan, indem sie sich der Federation of Labor angeschlossen hat. — In der letzten Nummer der P. M. wurde schon kurz klar gelegt, wie durch widerliche politische Verhältnisse der Schulrat gezwungen war, die Gehälter der Lehrer zu reduzieren, trotzdem letztere auf eine Erhöhung gerechnet hatten. Nun hofft die Teachers' Federation durch ihre Vereinigung mit der Federation of Labor mehr an politischer Macht zu gewinnen und, wenn die Zeit reif sein wird, gleich den Arbeiterorganisationen einfach eine Gehaltserhöhung zu erzwingen.

Das scheint mir aber der heikle Punkt zu sein. Abgesehen davon, dass die Würde des Lehrerstandes es nimmer gestattet, herabzusteigen auf das Niveau des gewöhnlichen Arbeiters, so möchte ich wissen, wie man sich jenes „Erzwingen" vorstellt. Etwa durch einen Streik? Der wäre denn doch noch nie dagewesen! Dann müssten aber gleichzeitig alle Gewerkschaften die Arbeit niederlegen, denn Sympathie-Streiks sind Trumpf. Und auch umgekehrt, wenn die plumbers oder sewer builders oder hod carriers etc. um Lohnerhöhung streiken, so werden auch die Lehrerinnen konsequenterweise die „Arbeit niederlegen" müssen. Wird sich da unsere Jugend freuen!

Die Civic Federation, eine Bürgervereinigung, diese wohl meint und besonders dazu da ist, den Herren Politikanten etwas auf die Finger zu sehen, hat seit etwa einem Jahre ein Educational Comite von Hundert in Arbeit gehabt, und die Herren und Damen haben mit heissem Bemühen eine Gesetzesvorlage ausgearbeitet, die der kommenden Legislatur zur Annahme vorgelegt werden wird. Verschiedene Reformen sind darin vorgesehen: Verminderung der Anzahl der Schulräte unserer Stadt auf sieben, Erhöhung der Machtbefugnisse sowohl wie auch der Verantwortung des Superintendenten u. a. Wegen letzterer Bestimmung wird die Vorlage von der Teachers' Federation bekämpft.

Emes.

Cincinnati.

Als...., Noah aus dem Kasten war," fährt mir Meister Griebsch, nachdem das erste Wort entfloh'n, durch die Parade und spricht gelassen weiter: „Sie vergessen augenscheinlich, dass wohl zuweilen ein Geschichtchen, eine Plauderei, meinetwegen auch ein Kneiplied — ich kenne, Gott sei Dank, nur wenige Sachen letzterer Sorte — mit „Als" beginnen könnte, niemals aber eine Korrespondenz für eine pädagogische Zeitschrift, die, wie schon aus ihrer Abonnentenzahl erhellt, in den weitesten Kreisen gelesen wird, und mit Recht.."

Einen Augenblick, Verehrtester! Ihr so wohl begründetes „und mit Recht" veranlasst mich, Sie zu unterbrechen, um vorläufig eine Geschichte an den Mann zu bringen. Ich zitierte nämlich vor kurzem, im Gespräche mit einem protestantischen Pfarrherrn, den folgenden malaischen Satz: „Selamanja begita, dengan betul". Zu deutsch: „So ist es immer, und mit Recht". Diesen Ausspruch eines hohen katholischen Geistlichen in Batavia habe ich vor einer Reihe von Jahren einem jungen javanisch-holländischen Ehepaar auftragsgemäss übermittelt und damit bangem Zweifel und nagenden Gewissensbissen über die Rechtmässigkeit ihres priesterlich nicht eingesegneten, sonst aber äusserst glücklichen ehelichen Zusammenlebens ein Ende gemacht. Jedesmal nun, wenn ich das „und mit Recht" höre, lese oder selbst gebrauche, „brechen alte Wunden auf"; ich denke an den toleranten holländischen Priester, an die Freude des hübschen Mischlingpaares und schliesslich an gar viel Erlebtes. Dieses mal gesellte sich zu dem sonderbaren Maikäfervergnügen noch eine weitere angenehme Empfindung, indem

mein Freund und Pfarrherr mir, sichtlich gerührt, seinen Entschluss mitteilte, diese Sentenz seines längst dahingegangenen katholischen Bruders in Christo demnächst zum Text einer protestantischen Predigt zu machen. „Und mit Recht", denn er ist ein ganzer Mann, Redner und Schriftsteller. Er wird es tun, und ich freue mich dessen, obgleich ich, aufrichtig gesagt, nicht im entferntesten einsehe, was die ganze Sache mit einer Korrespondenz für die P. M. zu schaffen hat, es sei denn, ich erwähne noch, dass der Pfarrherr ein beliebter Mitarbeiter von „Jung-Amerika" ist. „Nun," so sprechen Sie, selbst gerührt, „Ideenassoziation könnte man's nennen. Schiessen Sie immerhin los; ich will Gnade für Recht ergehen lassen. „Als," so sagten Sie...." Wohlan, es sei! Als Jean Jacques Rousseau seine „Confessions" verfasste, da hatte er bereits einiges geleistet. Dennoch steht dort zu lesen: „Wie talentvoll einer auf die Welt gekommen sein mag, die Kunst des Schreibens lernt er nicht über Nacht". Dabei sagt er uns nicht einmal, wie man es mit dem Lernen machen soll. Angenommen, man habe einige geringe Fortschritte im schriftstellerischen Generalbasse gemacht, so ergibt sich daraus doch nicht, dass man es dem Matthias Claudius gleichtun könnte, die Zipfelmütze schwenken und mit dem Ausrufe, „Ein grosser Gedanke ist mir aufs Herz geschossen!" an den Schreibtisch stürzen, um den geschossenen Gedanken meisterhaft niederzuschreiben. Es ist überhaupt sehr fraglich, ob Korrespondenten Gedanken haben sollen oder können, denn die schiessen keineswegs wie Salat im Sommer. Ausserdem leben wir in einer bösen Zeit. Das Lachen ist teuer, das Seufzen gar wohlfeil. Beten wollen sie auch nicht emsig. Die Schulmeister utriusque generis erleiden Ferien und müssen sich recht sehr in acht nehmen, nicht zu erfrieren. Bekanntlich ist das Gefrieren nicht gerade schwierig, desto mehr aber das Auftauen. Das scheint seine Richtigkeit zu haben. Sang doch schon vor ein paar hundert Jahren der „Cherubinische Wandersmann" Johannes Angelus Silesius in seinen „Geistreichen Sinn- und Schlussreimen" neben vielen anderen prächtigen Reimen auch diesen:

,Blüh' auf gefrorner Christ!
Der Mai ist vor der Tür;
Du bleibest ewig tot,
Blühst du nicht jetzt und hier!"

Es ist aber erst Weihnacht gewesen und kaum Neujahr; vom Auftauen und Aufblühen kann daher noch keine Rede sein. Ich bin auch bis jetzt noch keinem Gefrorenen, ob Christ ob Heide, begegnet, es sei denn, ich rechne die geplagten Pensionäre darunter, die ihre Beiträge zum hiesigen Lehrerpensionsfonds noch nicht auf das gesetzlich festgestellte Maximum und Minimum von sechshundert Dollars abgerundet haben.

Starr vor Schreck waren jedenfalls diese Genossen, als sie vor kurzer Zeit die Mahnung bekamen — da hätten wir doch wenigstens eine korrespondenzfähige Begebenheit — sotane Abrundung stehenden Fusses zu besorgen, oder aber die Verwaltung durch hypothekarische und doppelt verbürgte Übertragung ihrer irdischen Habe sicher zu stellen. Sistierung, bezw. Reduzierung um zwanzig Prozent der Pensionsauszahlung, wurde denjenigen in Aussicht gestellt, die nicht schleunigst einen dieser Wege einzuschlagen willens oder imstande wären. Das bedeutet keineswegs einen schlechten Zustand der Pensionskasse. Es ist im Gegenteil ein recht hübsches Barvermögen da, welches aber nicht angegriffen werden soll, weil es unter einem Gesetze akkumuliert wurde, dessen Konstitutionalität noch immer Zweifeln und Angriffen ausgesetzt zu sein erachtet wird. Zu bedauern ist freilich, dass der Zudrang neuer Beitragender nicht in gleichem Schritt und Tritt gehen soll mit der Mehrung der Pensionsberechtigten. Damit ist nicht sowohl die Stabilität der Einrichtung selbst in Frage gestellt, als die Kurzsichtigkeit und Selbstsucht gar mancher Kollegen erwiesen. Jedenfalls spricht es für die Richtigkeit meiner Meinung, dass, abgesehen von dem verhätschelten Kriegerstande, hierzulande noch kein Boden ist für von staats- oder gemeindewegen tatsächlich und unantastbar gesicherte lebenslängliche Anstellung und Altersversorgung der Diener des Volkes. Mit nicht ganz gutem Gewissen rief ich denn auch jüngst einem pensionierten Kollegen zu: „Lache, lache, du hast nicht übermässig viel Zeit zu verlieren!" Grollend kam die Antwort: „Vor eintausend neunhundert und siebenundvierzig Jahren durfte einer nicht mager sein, wenn er vor Julius Caesar mit Ehren bestehen wollte; heutzutage schadet einem die Magerkeit nicht, wenn man nur nicht alt dabei wird. Mir steht das Weinen näher als das Lachen." Nun, geweint hat er nicht, der Kollege, und schaffen tut er noch rüstig. Aber die mir bis dahin noch nicht genau bekannte Geschichte

von der Pensionsabrundung hat er mir erzählt.

Es mag banal, auch wohl banausisch klingen, eines unserer Household-words bleibt es aber dennoch: "Every-one for himself, and the devil take the hindmost." Nichtsdestoweniger sieht man mit Erstaunen die Anstalten zum Anschlusse Tausender von Lehramtsbeflissenen an den grossen Arbeiterbund und die kindische Freude auf die Errungenschaft des Rechtes der Inszenierung eines fromm-fröhlichen Streiks, wenn alle Welt einmal „nicht so will, wie ich gern haben will". Die Möglichkeit eines Lockout ist natürlich ausgeschlossen! Auch hier spuckt es. „Und mit Recht"?

Doch ich will den Lesern, Redakteuren und Herausgebern der „P. M." die Neujahrslaune nicht verderben, sondern ihnen auf 1903 „das Beste" wünschen. Hapert's wo, möge sich's bessern. Hilft alles nicht, dann gestatten wir uns einen erfrischenden Rückblick anf ein besseres quondam.

quidam.

Milwaukee.

Jahresversammlung und 50jähriges Jubiläum des Wisconsin Staatslehrerverbandes. Vom 29. bis 31. Dez. tagte hier der jährliche Lehrerkonvent unseres Staates und feierte zugleich sein goldenes Jubiläum, da dieser Verband im Jahre 1852, wenn ich nicht irre in Madison, gegründet wurde. Einige tausend Lehrer aus allen Teilen des Staates hatten sich dazu eingestellt, und alle schienen die festliche und freudige Jubiläumsstimmung mitgebracht zu haben. Die Damen, und besonders die jüngeren und hübschen trugen ihr schönstes Kostüm und ihr bezauberndstes Lächeln zur Schau, und die Dezembersonne lächelte mild und freundlich auf die winterliche Landschaft und die beschneiten Strassen herab. Auffällig und überraschend war die gegen frühere Jahre gewaltig abstechende Überzahl des männlichen Geschlechts unter den Lehrern, so dass in einigen Versammlungen die Damen in ganz bedeutender Minderzahl waren. Es wäre sehr zu wünschen, dass sich das numerische Verhältnis zwischen den beiden Geschlechtern etwas mehr ausgleichen würde, denn für die Männer ist noch sehr viel Raum da, und wir werden nicht eher einen wirklichen Lehrerstand hier in Amerika haben, als bis die jungen Männer in Scharen herbeiströmen und dann auch im Lehrerberufe ausharren und nicht nach einigen Jahren wieder „umsatteln". Doch ich will mich keiner Täuschung hingeben; es ist recht gut möglich und sogar sehr wahrscheinlich, dass die Männer, durch Pflichtgefühl und Standesbewusstsein getrieben, sich in grösserer Menge eingestellt haben, dagegen unsere lieben und geschätzten Amtsschwestern aus Bequemlichkeit zuhause geblieben sind; das erklärt dann die Tatsache.

Soll ich nun den geschätzten und verehrten Lesern einen Auszug aus allen gehörten und zum Teil recht guten, ja ausgezeichneten Vorträgen geben, so könnte ich mit dem Dichter des Frühlingsliedes ausrufen: „Wo aber fang ich an, wo hör' ich wieder auf?" Im Rahmen einiger Spalten kann ich nur das Interessanteste und Wichtigste (wie es sich mir als solches darstellte) mitteilen, und ich muss dabei die Kunst versuchen, „mit wenigen Worten vieles zu sagen, mit ein'gen Griffen viele Saiten anzuschlagen".

Am Montag Vormittag um 9:30 Uhr rief der Präsident des Vereins, Herr Karl Mathie, die Versammlung im Davidson-Theater zur Ordnung. Es waren etwa 5—600 Personen anwesend. Nachdem er die üblichen, verschiedenen Ausschüsse ernannt hatte, erteilte er Herrn A. Salisbury, Normalschul-Präsidenten von Whitewater, das Wort, welcher über „Historische Skizzen des W. T. A." sprach. Da nun der folgende Redner, Normalschul - Präsident D. McGregae von Plattville, über fast dasselbe Thema sprach: "Master Builders of our Schools and the W. T. A.", so will ich beide Vorträge zusammen besprechen. Beide Redner ergänzten sich einander und gaben in Umrissen ein treffliches Bild sowohl von der Wirksamkeit des Vereins und den hervorragendsten Persönlichkeiten in demselben, als auch von dem allmählichen Aufbau der verschiedenen Schul- und Lehranstalten unseres Staates, von den Landschulen an bis zu den Hoch- und Normalschulen und zu der Universität. Als einige besonders hervorragende Männer in der Pädagogik wurden genannt: L. McMynn, Dr. Jos. L. Pickard, J. P. Mills, A. P. Craig, Prof. C. N. Allen, Rob. Graham u. a. m. Als der einzige Überlebende von den Gründern des W. L. V. im Jahre 1852 wurde Dr. J. L. Pickard angegeben, welcher zur Zeit in Kalifornien lebt.

Als eigentlicher Jubiläums - Redner war der in pädagogischen Kreisen sehr bekannte Dr. Bascom ausersehen, dessen Name im ganzen Lande einen guten Klang hat und welcher früher der Prä-

sident unserer Universität in Madison war. Als er das Podium betrat und von dem Vorsitzer der Versammlung, welche inzwischen das Theater fast vollständig gefüllt hatte, vorgestellt wurde, ertönten lange anhaltende Beifallsbezeugungen. Würdevoll und ernst in seiner Haltung (er hat die 70 längst überschritten) ist seine Erscheinung, und markant und fest die Gesichtszüge, seine Stimme markig und kräftig, sein Vortrag ruhig, langsam und bedächtig, den tiefen Denker zeigend. Sein Thema lautete: „Die Quelle der Autorität im Lehrfache". Er sagte, der Staat Wisconsin könne stolz sein auf das, was in der Erziehung in dem halben Jahrhundert von den Lehrern und allen, die dazu mitgeholfen hätten, z. B. die Volksvertreter in der Legislatur, erreicht worden sei. Von allen Staaten im Westen am Mississippi belegen, die einen so riesigen und schnellen Fortschritt auf allen Gebieten seit dem verflossenen halben Säkulum hatten, sei wohl keiner im Fortschritt mit Wisconsin zu vergleichen, und zum grossen Teil schulde es dies seinem vielseitigen, kosmopolitischen Bevölkerungselement, welches in glücklicher Harmonie vereinigt, nun *ein* vorwärts und aufwärts strebendes Volk sei, welches für seine idealen Güter, persönliche Freiheit, Vaterlandsliebe und eine gute Schulbildung gewillt sei, seinen letzten Blutstropfen herzugeben. Seine vielen und gut ausgestatteten Schulen seien hierfür der beste Beweis. Dann kam er auf den Lehrerberuf zu sprechen und er meinte, dieser sei ein edler Beruf, wenn nicht der edelste von allen; nichts könne ihn unedel und unansehnlich machen, auch nicht das niedrige Gehalt, welches leider noch manche Lehrer bezögen, denn nicht die hohen Einnahmen oder Einkünfte machten einen Stand nobel, sondern die meisten und grössten Wohltaten, die der Stand dem gesamten Volke erzeige. Wir Lehrer sollten uns dadurch nicht entmutigen lassen, wenn wir in der Achtung nicht so hoch ständen, als wir sollten, auch in der Gesellschaft (society) nicht so angesehen würden, wie wir sollten. Wir müssten uns daran gewöhnen, viel zu geben und wenig dafür wieder zu empfangen. Schon der erste öffentliche Lehrer, Sokrates, habe erfahren müssen, dass Kenntnisse auf dem Markt des Lebens nur geringen Wert besässen; er habe sie umsonst ausgeteilt und als Dank dafür den Tod bekommen. Dann zeigte sich Dr. Bascom auch als freier und unabhängiger Mann, indem er erklärte, dass er die Errichtung der Chicagoer Universität durch Rockefellers Millionen für ein grosses Unrecht halte. Geld, welches dem Volke durch unrechtmässige Praktiken entnommen sei, sollte niemals zur Errichtung von Lehranstalten verwandt werden. Er scheint nicht an das „non olet" zu glauben und meinte, dass die genannte Lehranstalt sich durch die Annahme dieses Geldes in schlechten Geruch gebracht habe. Seine Worte waren: "The taint of a bad temper will cling to it, will lack in it, like a flavor in an unclean infusion." Die Wissenschaft soll und muss frei sein und bleiben, scheint bei ihm fest zu stehen.

Am zweiten Tage erst kam der Präsident Mathie dazu, seine Eröffnungsrede zu halten, da er in bescheidener Weise den Jubiläums-Rednern den Vorrang gelassen hatte. Mit gewählten Worten stellte er gleichsam ein Programm auf für die zweite Hälfte des Säkulums, wozu er als Thema „Die Freiheit des Lehrers" gewählt hatte. Frei solle und müsse Lehrer, Schule und Wissenschaft sein von allen sie be- und einengenden Einflüssen und Hindernissen, frei von Buchagenten, von unpassenden und verkehrten Methoden, überhaupt von allem Zwange, damit sie sich frei entwickeln könnten. Dann solle Fortschritt und rege Strebsamkeit alle Lehrer erfüllen, Lust und Liebe zum Beruf sie mit heiliger Begeisterung erfüllen, ihren Schülern nur immer das Beste geben. Wo diese begeisterte Hingabe an den Beruf fehlen, da würde der Lehrer oft verbittert und verdriesslich und hätte keinen Erfolg. Dann solle aber auch die Schulbehörde und die Kommune dem Lehrer geben, was ihm von rechtswegen gehört, nämlich auskömmliches Gehalt, eine feste und permanente Anstellung, und womöglich Altersversorgung oder Pension. Jeder Lehrer sollte so gestellt sein, dass er in seinem eigenen Hause wohnen könnte. Die Rede wurde mit grossem Beifall aufgenommen.

Gern würde ich noch einige andere gehörte Vorträge erwähnen, auch über die an den Nachmittagen abgehaltenen Sektionsversammlungen berichten, aber ich fürchte, mein Bericht ist so schon zu „länglich", und mein gestrenger Herr Chefredakteur würde gezwungen sein, zu dem gefürchteten Blaustift zu greifen, und das sehen alle Berichterstatter nicht gern. **A. W.**

IV. Briefkasten.

E. A. Z., Chicago. Dass diese in bester Absicht von unserm Gewährsmann „Emes“ geschriebenen Zeilen einen solchen Unwillen bei unsern Chicagoer Kollegen hervorgerufen haben, der sich nur durch Abbestellung der P. M. Luft machen konnte, scheint uns doch unglaublich. Wir sind doch von vornherein unschuldig. Sie können sich wohl denken, wie schwer es einem ausserhalb Stehenden fällt, der weder mit den leitenden Personen noch den Verhältnissen genügend vertraut ist, sich ein abschliessendes Urteil zu bilden. Das, was Sie den P. M. als Tatsache mitteilen, dass gegen 38,000 am deutschen Unterrichte sich beteiligende Schüler in diesem Jahre nur deren 18,000 vorhanden sind, dass statt 210 Lehrern und Lehrerinnen jetzt nur 130 Deutsch unterrichten, ist im höchsten Grade beklagenswert und spricht nicht für die Anwendbarkeit des neuen Systems. Was wir und auch Sie vorläufig nur tun können, ist abwarten, wie sich die Sache des deutschen Unterrichts weiterhin entwickeln wird.

H. A. M. a) Behufs Einführung der internationalen Korrespondenz wenden Sie sich an Herrn Prof. Dr. M. Hartmann, Leipzig, Techerstr. 2. b) Eine vorzügliche Volksliedersammlung ist die von Erk (Peters Verlag). Für den Schulgebrauch empfehle ich Ihnen besonders die Liedersammlung für Mädchenschulen von Moritz Vogel. Drei Teile. (Verlag: Gebr. Hug & Co., Leipzig.) Als Supplement für diese Sammlung ist in gleichem Verlag auch ein Bändchen erschienen, das einen Teil der Lieder mit Klavierbegleitung enthält.

V. Umschau.

Milwaukee. Ein hoher Kunstgenuss steht dem deutschen Theaterpublikum gelegentlich der Benefizvorstellung für das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar am 16. Januar bevor. Auf dem Spielplan steht für diesen Tag Shakespeare's König Lear, und die Truppe des hiesigen Pabsttheaters ist in einer vorzüglichen Verfassung, so dass diesem gewaltigen Drama eine vollendete Aufführung von vornherein gesichert ist.

Erziehung und Unterricht auf der Ausstellung zu St. Louis. In noch ausgedehnterer Weise, als dies in Chicago geschah, soll dem Erziehungs- und Unterrichtswesen auf der Weltausstellung zu St. Louis Rechnung getragen werden. Ein besonderes Gebäude, das einen Flächenraum von sieben Acker deckt und im Zentrum des Ausstellungsplatzes liegt, wird für diesen Zweck errichtet, und zwar wird es das erste unter den Gebäuden sein, das seiner Bestimmung übergeben werden kann; es wird zur Aufnahme von Ausstellungsgegenständen vom 1. Sept. 1903 fertig sein, während die Ausstellung selbst erst am 1. Mai 1904 eröffnet wird. Die Anweisung der Plätze für die Aussteller geschieht nicht vor dem 1. Juni 1903. Bis dahin also finden noch Applikationen Berücksichtigung. Die Gruppen, in welche die Ausstellungsgegenstände eingeteilt werden, sind: Elementary Education, Secondary Education, High Education, Special Education in Fine Arts, Special Education in Agriculture, Special Education in Commerce and Industry, Education of Defectives, Special Forms of Education-Text-Books, School Furniture, School Appliances. Alle Staaten der Union werden selbstverständlich an dieser Ausstellung sich beteiligen. Aus dem Auslande haben bis jetzt England, Frankreich, Deutschland und Japan ihre Mitwirkung zugesagt; andere Nationen haben dieselbe in Aussicht gestellt. Dem Chef des Erziehungs-Departements auf der Ausstellung, Howard J. Rogers, steht ein Beratungskomitee zu Seite, das aus den bedeutendsten Schulmännern unseres Landes zusammengesetzt ist, an ihrer Spitze Dr. W. T. Harris aus Washington.

Eine sonderbare Idee soll von Chicago aus zur Ausführung gebracht werden, um der Herstellung von Zigaretten Einhalt zu tun. Eine Million Kinder sollen Bittgesuche an die Tabakstrusts und Tabakfabriken richten, die Zigarettenfabrikation einzustellen. „Als ob diese Gesellschaften sich durch ein „auf Ersuchen“ bestimmen lassen würden“, bemerkt das School Journal.

Das Baukomitee des New Yorker Schulrates hat einen Plan entworfen, nach welchem Wolkenschaber-Schulhäu-

ser gebaut werden sollen. Diese Gebäude sollen Raum für 5000 Kinder enthalten, absolut feuersicher sein, mit Fahrstühlen ausgestattet sein, die eine Klasse auf einmal befördern, und dabei nicht mehr kosten als die jetzt gebräuchlichen, die nur Raum für 1000—2000 Schüler gewähren.

Aus Mangel an Kohlen sah sich der Schulrat der Stadt Boston gezwungen, die Schulen vom 15. Dezember bis 5. Januar zu schliessen.

Unglücksfälle beim Fussballspiel. Nach dem „School Journal" fanden in der letzten Fussballsaison 12 Spieler beim Spiel den Tod, einer wurde tödlich, 85 schwer verletzt. Im Jahre 1901 starben 8 an den Folgen von beim Spiel empfangenen Verletzungen, und 75 zogen sich schwere Verletzungen zu.

Carla Wenckebach †. Wellesley College hat durch den am 29. Dez. erfolgten Tod von Frl. Carla Wenckebach, welche an der Anstalt seit langen Jahren die Professur für deutsche Sprache und Literatur bekleidete, einen grossen Verlust erlitten. Die Verstorbene wurde im Jahre 1853 in Hildesheim geboren und studierte auf den Universitäten Zürich und Leipzig. Eine hochgebildete Dame und vorzügliche Lehrerin, verstand sie es, sich die Liebe und Zuneigung ihrer Schülerinnen zu erwerben, und der Ausbau des deutschen Departements der Anstalt ist zum grössten Teile ihrer Wirksamkeit zuzuschreiben; doch auch an anderen Fragen, die die Anstalt betrafen, war ihr Wort von ausschlaggebender Bedeutung. Schriftstellerisch entfaltete sie ebenfalls eine sehr fruchtbare Tätigkeit.

Otto Ernst's „Gerechtigkeit" ist jetzt an mehr als 80 Bühnen angenommen und bereits ins *Russische* übersetzt worden. Es ist aufgeführt in Dresden, Wien, München, Leipzig, Prag, Nürnberg und Görlitz. In Berlin wird es Ende Januar zur Aufführung kommen. Anlässlich der Aufführung des Stückes in *München* kam der Prinz Ludwig Ferdinand von Bayern auf die Bühne und gratulierte dem Dichter zu dem Stücke. — Die ersten 3000 Exemplare der Buchausgabe (das Stück ist bei *Ludwig Staackmann* in Leipzig erschienen) waren in 8 Tagen gänzlich vergriffen. Eine von Beleidigung strotzende Schmähkritik der „Frankfurter Zeitung" hat der Dichter jetzt vorausdrucken lassen. Sie soll dort stehen zu dauerndem Gedächtnis.

Hochschulwesen. Die deutsche Regierung wünscht, dass die schweiz. Universitäten sich den einheitlichen Bestimmungen der deutschen Universitäten über das philosophische Doktorexamen (inbegr. das der naturwissenschaftlichen Sektion) anschliessen. Die schweiz. Universitäten werden dem Departement des Innern ihre Ansichten mitteilen.

Das Schweizervolk hat am 23. November mit rund 260,000 gegen 85,000 Stimmen einen Zusatz zu Artikel 27 der Schweiz. Bundesverfassung angenommen, nach welchem dem Bunde das Recht eingeräumt wird, aus Bundesmitteln das Primarschulwesen der Kantone zu unterstützen. Ein Ausführungsgesetz, das die Höhe und Verwendung der Beiträge festsetzt, wird nun wohl nicht lange auf sich warten lassen. Hoffentlich waltet dann am Abstimmungstag über dieses ungleich wichtigere Gesetz ein gleich guter Stern.

In sämtlichen Mittelschulen Serbiens ist der Unterricht in der russischen Sprache obligatorisch eingeführt worden.

Die rumänischen Lehrerinnen sollen an ländliche Tracht gewöhnt werden. Der Unterrichtsminister Spiru Haret hat an sämtliche Schulinspektoren des Landes ein Schreiben ergehen lassen worin er über den immer mehr überhand nehmenden Kleiderluxus der Lehrerinnen bittere Klage führt, die Inspektoren auffordend, den Lehrerinnen die einfache, aber doch so schöne Nationaltracht ihrer Dörfer ans Herz zu legen und ihm jene Damen, die nach wie vor sich in kostspieligen Kleidern zeigen, unverzüglich anzuzeigen. Dieser Kleiderkrieg wird sicherlich die herrlichsten Blüten zeitigen; denn die weibliche Eitelkeit wird sich wohl nur nach schwerem Kampfe herbeilassen, die seidenen Röcke der neuesten Pariser Mode mit dem rumänischen Bauernmädchenkostüm zu vertauschen. Dieses Eingreifen des Ministers in Dinge, die ihn doch gar nichts angehen, hat viel böses Blut gemacht.

VI. Vermischtes.

Aus der ältesten Handschrift der Menschen. 2000 Jahre vor Moses lebte ein Prinz in Ägypten namens Ptahhotep, der ein Alter von 110 Jahren erreichte und, was er in seinem langen Leben gelernt, zu Nutz und Frommen seiner Mitmen-

schen niederschrieb. Eine Papyrusrolle, die eine genaue Abschrift dieses Werkes enthält, ist bis auf uns gekommen und wird gegenwärtig in der Bibliothek zu Paris aufbewahrt. Es ist dies bis jetzt die älteste Handschrift des menschlichen Geschlechtes. Hier einige Proben aus dem Werke:

„Sei nicht übermütigen Sinnes auf Grund deines Wissens; kein Meister ist vollkommen in seiner Herrlichkeit.—

Achte die Weisheit höher als die Edelsteine, denn diese werden auch am Arme einer Sklavin getroffen.—

Hüte dich, Unweises an dir zu zeigen. Bilde dich, damit du kenntnisreich und verständig werdest und dir an deines Lebens Ziel das Zeugnis werde: Er war ein Meister.—

Die Enthaltsamkeit ist an sich selbst ein Reichtum.—

Auch dein törichter Sohn ist doch immer dein Kind. Entfremde ihm dein Herze nicht! Bleibe ihm ein Vater!—

Nicht zu bereuen brauchen ist ein Zeichen der Weisheit.—

Verspotte den Bittenden nicht; dir wäre ärger, als wenn du seinen Körper schlügest. Schreie ihn nicht an; was ihm wehe tun muss, das sage ihm mild und freundlich.—

Wenn du zu den grossen Denkern gehörst, so bilde dir nicht ein, dass du solches leistest, dessen auch künftige Tage sich noch erinnern werden. Kein Wort gelangt zu dauerndem Ruhme. Siehe, das Krokodil taucht auf und wieder unter— und schon ist seine Erscheinung verwischt.—

Mache dem Bittenden Mut, dir vorzutragen, weswegen er zu dir gekommen ist.—

Die Klugheit deiner Rede ist mehr wert als die Floskeln deines Geschwätzes.—

Gefährlicher ist das Wort als alle Dinge. Wer es loslässt, bringt er es wieder zum Umkehren?—

Wenn du an einem Verwandten Einsicht vermissest, so schmähe ihn darum nicht. Schädige ihn nicht in der öffentlichen Meinung. Sprich allein mit ihm, aber stelle ihn nicht so armselig hin, dass er sich vor dir schämen muss. Sei zutraulich mit ihm und drücke ihn nicht nieder.—

Würdig ist eigenes Verdienst; würdiger als ererbter Reichtum.—

Lass fröhlich leuchten dein Antlitz, so lange du lebst. Verliess je ein Mensch den Sarg wieder, wenn er einmal hineingebettet war?—

Nachdem du gross geworden bist, nachdem du niedrig warst, und Schätze gesammelt hast nach vergangener Armut; und wenn du um deswillen der Vornehmste bist in deiner Stadt und dich die Leute kennen ob deines Überflusses und du als ein mächtiger Herr dastehst: so lass dein Herz sich nicht überheben um deines Reichtums willen, denn der Urheber dessen ist Gott. Verachte nicht den Nächsten, der da ist, was du selber warst, sondern behandle ihn wie deinesgleichen.—

Die Menschenliebe ist höher zu achten, als der Opferkuchen."—(Aus: Das alte Wunderland der Pyramiden von Dr. Karl Oppel. Für die P. M. von Carl Ullrich, Milwaukee.)

Ich bin der alte Herr Meier
Und habe schon viel gesehn.
Doch wie ich es drehe und wende,
Ich kann nicht alles verstehn.

Seit Frühjahr seh ich die Kleinen
Tagtäglich zur Schule gehn.
Seh, wie sie sich mühen und quälen,
Das A B C zu verstehen.

Sie reden von Dehnen und Schärfen
Und träumen von uh und von ah;
Sie schreiben schon alle die Zeichen
Vom i bis zum schwierigsten K.

Ich meine, man lässt die Kleinen
Nur lesen und schreiben zu viel
In einem Alter, da *Leben*
Ist Freude und kindliches Spiel!

(Schweiz. Lehrerzeitung.)

Wiederholung des Foucaultschen Pendelversuches im Pantheon zu Paris. In den letzten Monaten wurde der Pendelversuch Foucaults täglich einige Male im Panthéon wiederholt. Das Publikum brachte dem majestätischen Schauspiele, dem einzigen direkten Beweise für die Rotation der Erde, ein grosses Interesse entgegen. Um das Riesenpendel befestigen zu können, hatte man aus der Mitte der Panthéonkuppel das „Auge Gottes", eine Kupferplatte von 250 kg Gewicht, weggenommen und in die gähnende Öffnung zwei Balken in Kreuzform gelegt mit einem besonderen kupfernen Aufhängeapparat. Dieser hielt das Ende einer 57 m langen stählernen Klaviersaite von 0,7 mm Durchmesser, ihr volle Bewegungsfreiheit lassend. Das andere Ende trug eine 28kg schwere Bleikugel mit einer langen Nadel am unteren Pol. Auf dem Fussboden stand eine kreisförmige Tafel von etwa 5 m Durchmesser. 16 eingravierte Durchmesser teilten sie in 32 gleiche Felder. Ihr Mittelpunkt befand sich dicht unter der Nadelspitze des ruhenden Pendels. Zwei Tischchen waren 4 m vom Mittelpunkt entfernt

aufgestellt, und zwar an den Enden des verlängerten Durchmessers, über dem das Pendel zu schwingen begann. Die Tischchen trugen je eine kleine Mauer feinsten Sandes, ein kleines Hindernis für das schwingende Pendel. Eine Balustrade, um die das Publikum Aufstellung genommen hatte, schloss das Ganze ein. Um auch die geringste Erschütterung bei Beginn des Versuches zu vermeiden, war die Kugel mit einem Faden über dem einen Sandtischchen befestigt. Jetzt wurde der Faden angebrannt, und die Kugel setzte sich vermöge der Schwerkraft in Bewegung. Langsam, majestätisch schwebte sie wie ein lebendes Wesen dahin. Ihr Lauf war nicht schneller als der Gang eines Menschen. Erst nach 16 Sekunden war sie an ihrem Ausgangspunkte wieder angelangt. Die grandiosen und stillen Schwingungen einer einfachen Kugel liessen uns die Unermesslichkeit der himmlischen Bewegungen ahnen, regiert wie dies durch das Gesetz der Schwere. Die Schwingungen dauerten mehrere Stunden; aber schon nach einigen Minuten strich das Pendel nicht mehr über dem Ausgangsdurchmesser hin. Es hatte, immer mehr Sand von den kleinen Sandwellen wegstreichend, scheinbar nach links sich gedreht. Nach 10 Doppeschwingungen betrug die Abweichung schon 3½ cm; nach einer Stunde rund 11 Grad. Um 360 Grad durchwandern zu können, brauchte die Kugel also rund 32 Stunden für Paris, welches auf dem 48½ Breitengrade liegt. Da aber die Schwingungsebene eines Pendels stets in derselben Richtung bleibt, selbst wenn der Unterstützungspunkt des Pendels seinen Platz ändert, so muss die Erde in umgekehrter Richtung sich bewegt haben. Warum brauchte aber die Scheibe, um eine Drehung unter dem schwingenden Pendel ausführen zu können, 32 Stunden und nicht 24?

Die Kohlenlager Chinas. In einem bemerkenswerten Vortrage in dem American Institute of Mining Engineers machte Mr. Drake interessante Angaben über die chinesischen Kohlenlager. Sie erstrecken sich über eine Länge von 800 km und die mittlère Dicke dieses Lager ist folgende: Kou-Ping 5,50 m, Wang-Ping 10,50 m Fang-Schau 6 m, ebenso in Ping-Ting und Tse-Chou. Mr. Drake berechnet die Gesamtsumme der zu fördernden Kohle auf 350,000 Mill. Tonnen. Auf Grund des heutigen Verbrauches würden die Kohlenlager die ganze Erde für mehrere Jahrhunderte versorgen können. In manchen Lagern stellt die Hauptader die grösste Masse der zu fördernden Kohlen dar, aber in Kai-Ping z. B. existieren noch andere Adern, so dass der Hauptstock nur den dritten Teil des Gesamtvorrates enthält. Mr. Drake ist überhaupt überzeugt, dass eine genaue Untersuchung noch einen bei weitem grösseren Reichtum an Kohle in China ergeben wird, als man bis jetzt annimmt.

Bücherschau.

I. Erwiderung.

University P. O., Mississippi, 22nd December 1902.

Editor of *Pädagogische Monatshefte:*—

After sentence has been pronounced in *P. M.* III, 2, upon my edition of *Sappho* and its doom sealed in *P. M.* IV, 1, it may seem presumptuous in me to say anything further. I approach the task with extreme diffidence.

First, with regard to the charge of plagiarism from Lichtenheld's school edition. As I was preparing a college text book, it was from the nature of the case necessary that I should touch upon some of the same points as Lichtenheld. Out of some twenty-five pages of notes in my edition Dr. Lessing finds five notes which should be enclosed by quotation marks, he thinks. He prints (*P. M.* IV, 1) these five notes and the corresponding notes from Lichtenheld. In four of these notes there is, as I have already stated (P. M. III, 10), only a general resemblance,—the thought in each case being one that would naturally suggest itself to any person at all familiar with dramatic technique. If the statement in the other note,—that Amphitrite was the wife of Poseidon and one of the fifty daughters of Nereus, god of the quiet, smooth sea,—is a plagiarism on my part, it is a plagiarism on

the part of Lichtenheld also, for almost these identical words are to be found in any good manual of mythology. Mr. Lessing might have found several other notes in which there is quite as strong a resemblance as in the four he cites. All these notes call attention to things which cannot well be left out of an annotated school edition, yet need not be plagiarized from anybody. It was certainly my honest purpose to give credit in every case where credit was directly due. Nearly all my notes had taken on their final form before I ever saw Lichtenheld's edition of the play.

Instead of admitting that the accusation with regard to my critical analysis' being entirely dependent on Lichtenheld was a slip of the pen,—for nothing could be further from the truth than this charge,—Dr. Lessing takes refuge behind general statements. My analysis is no more dependent on Lichtenheld than it is on the *Koran*. It is indeed in accord with those generally recognized principles of dramatic technique which Dr. Lessing would overthrow.

Perhaps it is on account of my being so naïve myself that I can find nothing *komisch* or *naiv* about my sentence "Our Sappho is a tragic figure", unless it is wrenched out of its connection.

It was my purpose to prepare a careful and scholarly edition of Grillparzer's *Sappho* for use as a college text book. To accomplish this end I spared neither labor nor pains. I studied enthusiastically the works of the poet, and read all the principal Grillparzer and *Sappho* literature up to October 1898. It is my misfortune and not my fault that my book appeared three full years before Mr. Lessing revolutionized Grillparzer study with his monumental work *Schillers Einfluss auf Grillparzer*. My edition has its faults of course, but I think the treatment is sympathetic and the work accurate. It may be true, as Dr. Lessing says, that no American and no North German can ever enter the holy of holies in Grillparzer's sanctuary of art, but a number of scholars,—one or two of whom deserve quite as much as anyone in this country to rank as Grillparzer specialists,—have pronounced my edition,—'introduction' and 'notes',—thoroughly satisfactory and have spoken even warmly of it.

It has never been my purpose to convert Dr. Lessing. I merely wish again to ask all scholars who do not know my edition to form their opinion at first hand, for Mr. Lessing's review gives no fair idea of the book. He would have us believe that no one in this country is competent to pass judgment on a college edition of one of Grillparzer's plays, but I cannot agree with him. I insist that *every* point to which Dr. Lessing objects is merely a *matter of opinion*, in which I often have great authorities on my side. It seems never to have occurred to him that *anyone*, —even among the greatest scholars of Germany,—can hold a different opinion from him and yet be right.

Chiles Clifton Ferrell.

II. Eingesandte Bücher.

Zur Jugendschriftenfrage. Eine Sammlung von Aufsätzen und Kritiken. Mit dem Anhang: Empfehlenswerte Bücher für die Jugend mit charakterisierenden Anmerkungen. Herausgegeben von den *Vereinigten deutschen Prüfungs-Ausschüssen für Jugendschriften.* Leipzig, Ernst Wunderlich. 1903. Preis M. 1.60; geb. M. 2.

..Addresses on War by *Charles Sumner.* With an introduction by *Edwin D. Mead.* Published for the International Union, Ginn & Co., Boston; 1902.

The Future of War in its technical, economic, and political relations by *Jean de Bloch,* translated by *R. C. Long,* and with a conversation with the author by *W. T. Stead,* and an introduction by *Edwin D Mead.* Published for the International Union, Ginn & Co., Boston; 1902.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang IV. Februar 1903. Heft 3

Idealismus, Gedanken und Beobachtungen.

Vortrag, gehalten vor dem 32. Lehrertage zu Detroit.

Von *C. F. Weiser*, High School, Detroit, Mich.

Das, worüber ich zu Ihnen sprechen wollte, fasste ich in die Worte: Idealismus, Gedanken und Beobachtungen. Es sollte Ihnen dadurch von vornherein gesagt sein, dass Sie hier keine irgendwie gerundete Behandlung dieses vielgestaltigen Gegenstandes erwarten dürfen. Sodann hatte ich auch zur Zeit, da ich das Thema formulirte, tatsächlich noch kein klares Bild von dem, was ich sagen wollte, und durch die Fassung desselben wollte ich mir deshalb die Freiheit bewahren, die verschiedensten Dinge, die mir von diesem Gesichtspunkt aus wichtig werden konnten, in den Kreis meiner Betrachtung zu ziehen. Endlich muss ich noch bemerken, dass mir der gestrige Redner, Herr Prof. von Jagemann von der Harvard Universität, einen grossen Teil jener praktischen Gedanken vorweggenommen hat, die meinen Ausführungen ein Recht und einen Zweck auf diesem Lehrertage gaben. Und nur, indem Sie Ihre Eindrücke von dem gestrigen Vortrage mit den Gedanken, die die heutigen Ausführungen anregen sollen, zusammenfliessen lassen, wird darum der Gesamteindruck erzeugt, um den es mir ursprünglich zu tun war.

Gestatten Sie mir nun zunächst zur Orientierung eine Übersicht über das weite Gebiet, das der Begriff Idealismus in dem einen oder anderen Sinne einschliesst.

So alt wie die Sache selbst ist, so ist doch der Ausdruck „Idealismus" erst etwa 200 Jahre alt. Von dem spätlateinischen Adjektive *idealis* hat man ihn gebildet, welches selbst wieder auf das griechische Wort *idea*

zurückgeht. Dieses Wort erinnert jeden von uns an Plato, den Grossmeister der Philosophie.

Für das Denken dieses griechischen Weisen bestand eine Ideenwelt, d. h. ein Raum, in dem die Ideen, die Gattungsbegriffe, die Urbilder der Dinge dieser Welt versammelt sind, von denen wir hier in unserer Welt nur unvollkommene, verstümmelte Abarten, flüchtige Schattenbilder wahrnehmen. Plato weiss sogar von einem Besuch in diese Ideenwelt zu berichten.

Seit Plato scheint es immer wieder Menschen gegeben zu haben, denen es vergönnt war, eine Wanderung durch die Ideenwelt zu machen, und die sich in unserer Welt noch der Dinge erinnerten, die sie in einer anderen Sphäre geschaut. Auf ähnlichen Gedanken wie den platonischen hat man denn auch zu jeder Zeit die verschiedensten Systeme gebaut, die unter sich das eine Gemeinsame haben, dass sie von Ideen oder Idealen ausgehen, statt von der gegebenen Wirklichkeit.

Man spricht nun von Idealismus vom erkenntnistheoretischen Standpunkt aus. Hier kommt Kant. Dieser Idealismus führt einiges oder alles an unserer Erkenntnis auf Vorstellungen, auf Ideen in uns zurück. Ähnlich wie bei Plato liegen für diesen Idealisten die Formen der Erkenntnis a priori im Gemüt. Auf den ersten Blick scheinen solche Theorien, die unsere Erkenntnis für subjektiv erklären, unserer ganzen Erfahrung zu widersprechen und die realistische Betrachtungsweise, die von den Dingen ausgeht, so wie wir sie mit unseren Sinnen wahrnehmen, scheint uns viel einfacher, natürlicher und vernünftiger. Um Ihnen jedoch zu zeigen, dass es sich hier jedenfalls nicht ausschliesslich um müssige Spekulationen handelt, gestatten Sie mir, eine Frage aufzuwerfen und je nachdem Sie dieselbe für sich beantworten, möchten Sie vielleicht unvermerkt in den Bann des Kant'schen und Fichte'schen Idealismus geraten und den Kreis der objektiven Tatsachen unserer Erkenntnis enger und enger ziehen. Stellen Sie sich einmal vor, auf der ganzen Erde gäbe es keine Lebewesen mehr mit einem solchen oder ähnlichen Gehörsinn wie wir Menschen ihn besitzen. Gäbe es dann wohl noch einen Donner, so wie wir ihn jezt hören? Klingt es nicht sehr wahrscheinlich und wird es nicht fast für jeden nach einigem Nachdenken zur Überzeugung, dass es also bloss die Ursache des Donners ist, die ausser uns liegt, während wir nichts anderes als die Wirkung dieser Ursache auf unseren eben so und nicht anders beschaffenen Gehörsinn einem anderen mitteilen, wenn wir sagen: „Es donnert." Mit den anderen Sinneswahrnehmungen verhält es sich ebenso, das Beispiel der Farbenblinden ist Ihnen bekannt.

In der Metaphysik bedeutet Idealismus zunächst die Anerkennung eines Ideellen, eines Geistigen, im Gegensatz zu Materialismus, und sodann die Überordnung des Geistes über die Materie, mit der Annahme eines geistigen Weltgrundes. Hier wären Fichte, Hegel und Schelling

zu nennen, wobei man Fichtes Idealismus als den ethischen, Schellings als den physischen und Hegels als den logischen bezeichnen kann. Diese drei hauptsächlich bilden die sogenannte idealistische Denkerschule. Ein bekanntes Wort Schellings könnte man als das Glaubensbekenntnis dieser Gruppe bezeichnen, wenn er sagt: „Uns allen wohnt ein geheimes, wunderbares Vermögen bei, uns aus dem Wechsel der Zeit in unser innerstes, von allem was von aussen her hinzukam, entkleidetes Selbst zurückzuziehen und da unter der Form der Unwandelbarkeit das Ewige in uns anzuschauen. Diese Anschauung ist die innerste, eigenste Erfahrung, von welcher allein alles abhängt, was wir von einer übersinnlichen Welt wissen und glauben."

Gehen wir nun zu den einzelnen Wissenschaften über, so finden wir einen Idealismus in der Naturphilosophie, in der Ethik und in der Ästhetik. In der Naturphilisophie bedeutet derselbe die Erklärung der Erscheinungen aus der Idee oder Bestimmung des Gegenstandes, die Ethik bezeichnet mit Idealismus jene Sinnesart des Menschen, die sich auf etwas Höheres als die Befriedigung sinnlicher Lust, auf Ideale richtet, und in in der Ästhetik denken wir vor allen Dingen an den Idealisten Schiller, der das Schöne in der Idee fand, die uns in der Erscheinung entgegentritt, während Kant sagt: „Das Schöne gefällt durch seine blosse Form."

Wenn man nun endlich im gewöhnlichen Leben einen Menschen einen Idealisten nennt, so wird derselbe die Bezeichnung in den meisten Fällen nicht als Schmeichelei, sondern als einen Tadel auffassen, indem man dabei weniger an ein hohes, uneigennütziges Streben denkt, als vielmehr an einen Mangel an praktischer Klugheit, die mit den gegebenen Verhältnissen zu rechnen hat.

Das sind also die verschiedenen Arten von Idealisten, wie man dieselben in irgend einem Handbuche der Philosophie bequem zusammensuchen kann.

Es ist nicht nur ein Studium von grossem Reiz, sondern auch eine Beschäftigung, die uns eine reiche, vielgestaltige Fülle der Belehrung bietet, den Weisen der verschiedenen Zeiten und Zonen auf ihren Gedankengängen zu folgen. Jedes denkende Volk und jedes Geschlecht beantwortet in seiner ihm eigenen Weise jene höchsten Fragen, die der Mensch sich stellen kann. Der Menschengeist hat tatsächlich gar kein höheres Geschäft, als sich darüber klar zu werden und die Vielgestaltigkeit der Dinge auf eine Einheit zurückzuführen, so weit sein Denken und Fühlen es vermag, um sodann seine eigene Stellung inmitten dieser Erscheinungen zu begreifen und die aus derselben für ihn entspringenden Pflichten und sittlichen Aufgaben mit Ernst und Mut zu erfassen.

Die Wahrheit, nach deren letztem Punkte, nach deren höchster Spitze das Beste des menschlichen Strebens, auf welchem Gebiet es auch sei, deutet, stellt sich mir unter dem Bilde eines hohen Berges dar, dessen Gipfel

in die Wolken hineinragt, nein, dessen Gipfel die Wolken überragt; denn während das Auge des einen nur bis an die Wolkengrenze reicht, erblicken die anderen das weisse Haupt des Berges einer Alpenspitze gleich in Sphären weit über Nebel und Wolken in reiner ruhiger Sonnenhöhe, und ihr Auge müht sich, die Umrisse des Berges durch das trennende Gewölk hindurch bis zu jener erhabenen Höhe zu verfolgen, vor der sie sich in Ehrfurcht beugen.

Seit Jahrtausenden schon ist die Menschheit in der Ersteigung dieses Berges begriffen. Bald ist es dieses, bald ist es jenes Volk, das die Führung übernimmt. Anscheinend planlos strebt die gewanderte Strasse nach oben und immer nach längeren oder kürzeren Zwischenräumen kommen wir wieder an dieselbe Seite des Berges, um von dem mehr oder weniger erhöhten Standort aufs neue Blicke zu tun hinaus in das Land der Erscheinungen, das sich um uns dehnt.

Es ist dies ein Bild des ganzen Werdeganges der Menschheitsgeschichte, der ganzen Art unseres Fortschritts. Die Zeit drängt bald nach dieser, bald nach jener Richtung und so steigen wir immer weiter empor. Lauschige Täler öffnen sich und schliessen sich wieder unseren Blicken, bald engt sich der Horizont, bald schweift das Auge in blaue Fernen, und so oft uns auch der Weg wieder nach derselben Seite des Berges, den wir ersteigen, d. h. nach derselben Betrachtungsweise der Dinge, zurückbringt, immer ist die Perspektive wieder eine andere, in der sich uns die verschiedenen menschlichen Fragen und Probleme darstellen.

Zwei Grundprinzipien nun sind es hauptsächlich, die die Richtung, die das Hin und Her des Weges bestimmen: der *Realismus* und der *Idealismus,* die ursprünglich wohl in der geistigen Konstitution der Menschen und Völker begründet liegen, aber gleichzeitig von der geschichtlichen Entwickelung und von Zeitströmungen entschieden abhängig sind

Wie liessen sich nun Idealismus und Realismus als bestimmte Uranlagen in Menschen und Völkern erklären?

Wir nehmen durch unser Auge die buntfarbigsten Eindrücke in uns auf, und unser Geist füllt sich mit Bildern der Welt um uns. Nun ist eine doppelte Behandlung dieses Bilderschatzes von seiten des Menschen möglich. Entweder entspricht es seiner geistigen Eigenart, die empfangenen Eindrücke unter Gattungsbegriffe zu ordnen, das Allgemeine aus dem Besonderen zu entwickeln, so dass ihn also die Wahrnehmung zunächst zum *Denken* reizt, oder er ordnet die Bilder nach der Wichtigkeit, die sie für ihn haben in der Umgebung, in der er sich befindet, so dass also die empfangenen Eindrücke ihn zuförderst zum *Handeln* veranlassen, zur praktischen Benutzung der gemachten Wahrnehmungen.

Diese Verschiedenheit in der Behandlung der Wahrnehmung drückt sodann naturgemäss der ganzen Kultur ihren Stempel auf. Im ersten Falle wird die Eigenart des Denkens, des Kombinierens und Vergleichens

vor allem eine bilderreiche, poetische Sprache schaffen. Daraus erwächst ganz natürlich die Neigung, die Poesie an sich zu pflegen, zusammen mit ihrer Zwillingsschwester, der Religion, und die Spekulation wird endlich geneigt sein, sich über das Sichtbare zu erheben und sich mit Begeisterung dem Erhabenen, dem ewig Wahren, Guten und Schönen zuzuwenden, ohne Rücksicht auf alle praktische Verwendbarkeit. Hier haben wir den Idealisten.

Im zweiten Falle endlich wird die Sprache sich auf eine einfache Bezeichnung der wahrgenommenen Dinge beschränken, ohne jede poetische Zutat. Dementsprechend werden die Wissenschaften solcher Völker des spekulativen Elementes mehr oder weniger vollständig ermangeln, da es ihnen nur darauf ankommt, Systeme zu praktischer Benutzung zu bilden und Religion und Philosophie werden auch ein dementsprechend realistisch utilitarisches Gepräge tragen.

Die Arier lassen sich als Beispiel für jene erste Art des Denkprozesses anführen, während die mongolische Rasse die zweite Art illustriert.

Wie nun vorhin bemerkt, müssen wir die geschichtliche Entwickelung und die verschiedenen Zeitströmungen in Betracht ziehen, wenn wir Beobachtungen machen, die mit der soeben aufgestellten Behauptung nicht zusammenstimmen, wenn wir in die Augen springende Verschiedenheiten innerhalb der arischen Völkerfamilie wahrnehmen, oder wenn wir die eigentümlichsten Verwandlungsprozesse in dem Charakter eines Volkes beobachten. Doch, ich muss der Versuchung widerstehen, hier ins einzelne zu gehen; denn es kam mir darauf an, einiges zu sagen über Dinge und Verhältnisse, mit denen wir es direkt zu tun haben.

Wir sahen, dass es für die Arier naturgemäss ist, eine Kultur mit idealistischem Gepräge zu erzeugen. Trotzdem jedoch zeigten sich immer, auch innerhalb unserer Völkerfamilie, entschieden realistische Tendenzen auf jedem Gebiet menschlichen Lebens und Strebens. Dieser Realismus kann natürlich nicht mit dem chinesischen verglichen werden, schon aus dem einfachen Grunde nicht, weil er immer auf einem tatsächlich idealistischen Boden erwuchs und meistens nur eine heilsame Gegenwirkung gegen den ins Extrem gegangenen Idealismus darstellt, wo er sich nicht als das Produkt zeitweiliger politischer und wirtschaftlicher Verhältnisse ergibt.

Für gewöhnlich nun nennt man die Engländer Realisten und die Deutschen Idealisten, und doch glaube ich bestimmt, dass es Perioden in der Entwickelungsgeschichte der beiden Völker gab, in denen die Deutschen ziemlich ebenso gut Realisten wie die Engländer Idealisten genannt werden können. Es gab eine Zeit, wie Sie wissen, da die Deutschen und die Genuesen sich in den Welthandel teilten, so weit wie damals von einem solchen die Rede sein konnte, und da man meist mehr deutsche Dreimaster in den Häfen von London sah als englische. Die Deutschen von damals

waren in vielen Stücken die Engländer von heute und das England jener Zeit weist in mehr als einem Punkte eine überraschende Ähnlichkeit auf mit unserem alten Deutschland.

Darauf kam der riesige wirtschaftliche und politische Aufschwung *Englands.* Die kurze Spanne zwischen 1585 und 1588 ist vielleicht eine der wichtigsten Perioden für die Kulturgeschichte Englands. 1585 nahm Alexander von Parma Antwerpen ein und wie Guiccardini behauptet, wandte sich damals der dritte Teil der Kaufleute und Fabrikanten nach dem verbündeten England. Drei Jahre später kam das Armadajahr. Nun standen den Engländern die Meere, die Welt offen, und ihrem Denken und Sinnen bot sich allüberall eine solche Menge verlockender Realitäten, dass es bis heute nahezu der ganzen physischen und geistigen Energie bedurfte, die sich ihnen fortwährend aufdrängenden politischen, praktischen Fragen zu bewältigen.

In *Deutschland* kam im Gefolge der Reformation jenes Kriegsjahrhundert, das nur den vierten Teil der Bevölkerung übrig liess, das die kulturellen Traditionen brach und über das einst so glanz- und machtvolle Imperium konnte man späterhin wohl spotten, dass es die Luft als sein Revier habe, während die Engländer die See und die Franzosen das Land beherrschten. Der Blick nach aussen, in die Welt, war den Deutschen genommen, dafür hatten ihre Nachbarn gesorgt. Nichts war nun natürlicher für ein ursprünglich ohnedies so vorwiegend idealistisch angelegtes Volk, als dass sich der Blick jezt nach innen und nach oben kehrte. Ich glaube, die Deutschen hätten auf dem Gebiet, das durch einen solch langen Zeitraum ihr eigenstes war, nie so Hervorragendes geleistet mit einer solch selbstlosen Hingabe an ideales Denken und Empfinden, wenn kein äusserer Zwang vorhanden gewesen wäre. Es erwuchs also hier Gutes aus Bösem.

Darum brach mit dem Jahre 1871 eine neue Zeit in der Kulturentwickelung Deutschlands an. Der Kaiser weist aufs Meer und es dehnt sich jetzt wieder vor den Deutschen die weite reale Welt und lädt sie ein, Kraft und Gedanken einzusetzen für ein „Plätzchen an der Sonne", wie Bülow es nannte, für praktische Güter. Die Energie, die vorher auf allen Gebieten der Wissenschaft und philosophischer und religiöser Spekulation das Höchste geleistet, setzt sich nun in Tat um und dadurch verknüpft sich die neueste Geschichte Deutschlands wiederum mit der Zeit der Hansa und der Fugger.

Was könnte man nun über das kurze Stück amerikanischer Geschichte, die hiesige Kultur, die hiesigen Menschen sagen? Es ist mir, als ob Sie mir gerade eben alle zuriefen: Realistisch bis aufs Mark! In der Tat ist das auch die allgemeine Ansicht. Ich könnte Ihnen nun eine ganze Anzahl Autoritäten anführen, die sich in der Beurteilung der amerikanischen Geschichte und Kultur und des heutigen Amerikaners in ganz humoristischer Weise widersprechen.

Zum ersten müssen wir nun festhalten, dass die ersten englischen Einwanderer immer noch aus dem mehr idealistisch gearteten England kamen und hier möchte ich nur beiläufig auf die Tatsache hinweisen, dass Kolonien geneigt sind, die Sprache und Kultur des Mutterlandes zur Zeit ihrer Gründung beharrlicher festzuhalten als das Mutterland selber, eine Erscheinung, die sich durch das Beispiel der französischen Kanadier und der griechischen Kolonien illustrieren lässt. Sodann lässt sich ein bedeutender Unterschied zwischen dem für die amerikanische Kulturentwickelung so wichtigen Puritanertum des 17. und 18. Jahrhunderts feststellen. Das des *siebzehnten* Jahrhunderts war offenbar von einem hohen religiösen Idealismus erfüllt; denn für Ideale des Glaubens und absoluter Gewissensfreiheit gaben sie den realen Boden der Heimat daran und zogen in eine gefahrvolle Fremde. Dieser religiöse Idealismus der alten Puritaner hat eine allgemeine idealistische Grundstimmung geschaffen, die in der Neuengland Renaissance, in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts hervorquoll und bis heute noch nachwirkt. Andererseits stellt sich die idealistische Renaissancebewegung auch als eine Reaktion dar gegen das in geistlos dogmatisierendem Unitarianertum verflachten Puritanertum des *achtzehnten* Jahrhunderts, wie überhaupt als eine Geltendmachung der ästhetisch philosophischen Seite der menschlichen Natur, die schon seit der Auswanderung aus England und länger nicht zu ihrem Rechte gekommen war.

Der Einfluss des amerikanischen Freiheitskrieges darf endlich auch nicht vergessen werden. Damals focht man vor allen Dingen für Ideen, für Ideale und die Bedeutung eines solchen Kampfes für die Ausgestaltung des Volkscharakters darf sicher nicht unterschätzt werden.

Bezüglich des Amerikaners von heute lässt sich wohl mit Bestimmtheit sagen, dass in seinem Charakter eine mehr oder weniger starke idealistische Unterströmung vorhanden ist, die zum Teil auf die soeben aufgedeckten historischen Quellen und zum Teil auf europäische und zwar besonders deutsche Einflüsse zurückzuführen ist. Dieses idealistische Grundbild des amerikanischen Charakters ist jedoch für den oberflächlichen Beobachter so überwuchert durch einen so ausgesprochen scheinenden Realismus, dass es oft der redlichen Absicht bedarf, Idealismus zu suchen, wenn man ihn finden will.

Im allgemeinen kann man von der heutigen Kultur in Europa wie hier wohl sagen, dass sie eine realistische ist. Die Völker sowohl wie die einzelnen wollen alle „ein gemütliches Plätzchen an der Sonne" und Wissenschaft sowohl wie Philosophie stellt sich in den Dienst unseres körperlichen und bürgerlichen Wohlergehens. Die philosophische Richtung, die ich im Auge habe, geht allerdings von England aus, hat aber auf dem Kontinente sowohl wie auch hier eifrige Vertretung gefunden.

Dem Publikum, zu dem ich rede, den Realismus und Naturalismus in *Kunst* und *Literatur* zu charakterisieren, habe ich nicht nötig.

Dass dieser Naturalismus insbesondere weder hier noch in England so üppig ins Kraut geschossen ist, wie auf dem europäischen Kontinente, findet, von anderen Ursachen abgesehen, nach meiner Ansicht, besonders für Amerika seine sehr einfache Erklärung darin, dass die Schriftsteller auf ihr Publikum Rücksicht nehmen und da dasselbe sich hier mehr aus jungen Mädchen als aus reifen Männern zusammensetzt, konnte man wohl kaum durchweg als Hauptattraktion ein ehebrüchiges Weib an den novellistischen Pranger stellen. Gleichzeitig darf man sich jedoch der Tatsache nicht verschliessen, dass dieser Umstand eine freie und natürliche Entfaltung der amerikanischen Romanliteratur in mancher Hinsicht behindern möchte.

In welcher *Richtung* nun bewegt sich unsere heutige Kultur? Mich will es dünken, als stünden wir eben an einer Biegung des Weges, und es sind entschieden deutliche Anzeichen vorhanden, die uns eine neue Zeit gewährleisten. Dass Zolas Schule heute nicht mehr in der Weise wie vor zehn Jahren den Ton angiebt, wissen wir alle und in der Malerei scheint mir Böcklin ein Mann der neuen Zeit zu sein. Das wurde mir klar, als ich letztes Jahr im Böcklin Zimmer in Basel stand. Das schien mir Idealismus.

Auf den Symbolismus hier einzugehen, gebricht mir die Zeit. Jedenfalls bedeutet er ein Hinwegstreben vom Realismus und ist deshalb schon zu schätzen. Was wir jedoch heute nötig haben, ist keine neue Manier. Wir brauchen Künstler, Schriftsteller, *Menschen* brauchen wir mit reinem, reichem Herzen, mit fröhlichem Mute und mit Augen nicht nur für das Hässliche und Gemeine, sondern für alles Grosse und Schöne um uns. In der Schrift heisst es: „Selig sind, die reines Herzens sind; denn sie werden Gott schauen", und damit sich die Wahrheit, damit sich die grossen Realitäten des Lebens, damit sich die Welt nicht verzerrt, sondern wahr, gross und erhaben in uns spiegle, dazu gehört allerdings ein reines Gemüt, das wie ein tiefklarer Alpensee die Berge und Wälder schöner noch wiederspiegelt als sie sich rings um seine Ufer erheben.

Es hätte des unsichern Umhertastens nach neuen Methoden und Prinzipien wahrlich nicht not. Warum lernen wir nicht aus der *Vergangenheit,* die doch der grossen Werke und Namen so viele kennt.

Sollte es für einen modernen Menschen nicht möglich sein für seine eigene Persönlichkeit jene *griechische Lebenseinheit* zu erringen, die für das Volksleben allerdings unwiederbringlich verloren ist, die aber das Streben des Einzelnen zur kräftigsten und schönsten Harmonie, zur höchst möglichen Vollendung führen müsste!

Und bietet uns die *christliche* Periode — wenn wir die ersten fünfzehn Jahrhunderte unserer Zeitrechnung bündig so charakterisieren dürfen — nichts, das der Erhaltung und Pflege auch heute wert wäre? Wie bitter

not täte uns nicht heute etwas von jener zum Himmel lodernden *Begeisterung* für überirdische Güter, die einen Paulus und die ersten Christen auszeichnete! Nennen Sie es lächelnd Fanatismus, nennen Sie es Aberglaube; es war die völlige, innige, kindliche und begeisterte Hingabe an ein grosses überweltliches Ideal.

In *Shakespeare* tritt uns ein *Mensch* entgegen. Mehr sage ich nicht über ihn. Wie er die Menschen, ohne dass sie die Mühe des Aufstiegs irgendwie empfanden, auf Höhen der Lebensauffassung führte, wo man weit ausschaute, wo man freier atmete, wo man Mensch war, ist bekannt.

Und was könnten unsere Naturalisten nicht endlich von unserm *Schiller* lernen! Folgender Satz, der sich in seinem geistvollen Aufsatz: „Über naive und sentimentalische Dichtung" findet, könnte ebenso wohl die Kraftstelle einer modernen Abhandlung über zeitgenössische Literatur bilden. Schiller sagt da: „*Wirkliche* menschliche Natur ist jede moralische Niederträchtigkeit, aber *wahre* menschliche Natur ist sie hoffentlich nicht; denn diese kann nie anders als edel sein. Es ist nicht zu übersehen, zu welchen Abgeschmacktheiten diese Verwechslung wirklicher Natur mit wahrer menschlicher Natur in der Kritik wie in der Ausübung verleitet hat: welche Trivialitäten man in der Poesie gestattet, ja lobpreist, weil sie, leider! wirkliche Natur sind; wie man sich freut, Carikaturen, die einen schon aus der wirklichen Welt herausängstigen, in der dichterischen sorgfältig aufbewahrt und nach dem Leben konterfeit zu sehen. Freilich darf der Dichter auch die schlechte Natur nachahmen und bei dem satirischen bringt dieses ja der Begriff schon mit sich; aber in diesem Falle muss seine eigene schöne Natur den Gegenstand übertragen und der gemeine Stoff den Nachahmer nicht mit sich zu Boden ziehen." Unserem Schiller gebührt gerade heute wieder mehr Gehör, und zwar aus mehr als einem Grunde! Was übrigens Schiller in seinem berühmten Aufsatze des weiteren ausführt und ästhetisch begründet, drückt George Sand kurz aus, wenn sie sagt: „L'art n'est pas une étude de la vérité positive; c'est une recherche de la vérité idéale."

Liesse sich doch all das Gute, das die Geschlechter vor uns hatten, in eine grosse Menschenkraft, in eine grosse Persönlichkeit zusammenfassen! Gäbe uns der Himmel doch einen Mann, der auf jener griechischen Höhe des Lebens steht, der die Quelle der inneren Kraft, der Ruhe und Einheit gefunden hat, sei es in den christlichen, sei es in dem poetisch philosophischen Zusammenfassen des vielgestaltigen Lebens um uns in ein höchstes, unbegreifliches Leben, das auch durch uns strömt, einen Mann, der mit der kraftvollen Kunst eines Shakespeare und dem keuschen Auge eines Schiller uns Bilder des Lebens darböte, Bilder, in denen wir uns wiederfänden, Bilder, in denen wir auch volle und ganze Menschen schauten, Menschen und Dinge so wie sie sein sollten und so wie wir vielleicht sein könnten, wenn wir unsere ganze Kraft zusammenfassten; Welt- und

Menschenbilder müsste der Mann uns zeigen, die ohne einen Versuch uns im einzelnen zu belehren, zu erbauen, oder zu strafen, als *Ganzes* auf uns wirkten, uns erfassten durch ihre innere Wahrheit, ihren tiefen Ernst und ihre fröhliche Begeisterung für jene Güter, die das Leben erst lebenswert machen. Eine solche Kunst, eine solche Literatur würde uns unversehens emporheben übers Alltägliche und würde uns auf eine Alpenhöhe der Lebensauffassung stellen, wo wir uns der Gottheit, wo wir uns der Quelle unserer Kraft näher fühlten und freier und fröhlicher aufatmeten als in eng dumpfem Tale, wo Naturalisten und Symbolisten ihr Wesen treiben ein jeder in seiner Art.

In Deutschland empfindet man das Bedürfnis nach Vollmenschen, wie man sie dort wohl nennt, nach frischer, kräftiger Luft. Lienhard vor allen Dingen und dann auch Weigand und Bartels stossen da ins Alphorn. Heimatkunst ist die Losung! In den Heimatboden solle man die Wurzeln schlagen, aus ihm Kraft saugen und dann das Beste, Schönste und Kräftigste der Sonderart, sei es nun Bayerisch oder Friesisch, der Allgemeinheit bieten.

Meine Freunde! Der Ruf edler deutscher Männer dringt zu uns übers Meer, aus der Stammesart das Schönste und Kräftigste seinem Volke zu bieten. Für uns handelt es sich hier nicht um Bayern und Friesen. Wir haben als Deutsche unsere Pflicht diesem neuen, grossen Volke gegenüber, unter dem wir als Lehrer wirken. Seien wir Lehrer in einem weiten, hohen Sinne des Worts. Seien wir Vertreter des Höchsten und Besten aus unserem Stamm. Lassen wir doch den alten deutschen Idealismus der Forschung und Kunst nicht aussterben, von dem man so wenig mehr spürt in Neudeutschland sowohl wie hier in Amerika.

„Das Lied, das aus der Kehle dringt,
Ist Lohn, der reichlich lohnet."

sagt Goethes Sänger. Ich wollte, ich könnte das unseren grossen Sängern und Virtuosen gelegentlich sagen. Die Künstler und die Kunst würden ja so viel gewinnen, wenn die Künstler sich zu einer idealeren Auffassung ihrer Kunst verstehen könnten und die Türen der Konzertsäle und Theater etwas weiter öffneten. Kunst gehört allen. Die Kunst hebt das Schöne, so dass alle es sehen können.

Ohne Lohn verlässt Goethes Sänger allerdings auch nicht das Schloss. Er ruft dem Könige zu:

„Doch, darf ich bitten, bitt' ich eins:
Lass mir den besten Becher Weins
In purem Golde reichen!"

Der Lebensgenuss ist uns also nicht versagt alsLohn für unser Lied, für unsere Kunst. Wir dürfen die Freude des Lebens mit vollen Zügen schlürfen. Es war jedoch der *beste* Wein, den Goethes Sänger verlangte, und er

trank ihn aus *goldenem* Becher. Edle Lebensfreude, in edler Form, aus goldenem Becher — genossen: Das ist auch eine Lebenskunst, die wir Deutsche hier üben, hier vertreten sollten. Unsere Pflicht haben wir jetzt in diesem Stücke nicht getan — der Genius unseres Volkes klagt uns an.

Endlich, — und das ist das letzte — lassen wir das Abendrot am Himmel! Wo die *Wissenschaft* uns verlässt, da sollten wir *Poesie* und *Religion* nicht zurückstossen. Im Abendrot sah Schiller goldne Früchte glühen und einen Nachen schwanken nach jenem Lande, wo nach den Worten des Paulus „das Stückwerk aufhört" und von dem Goethes Chorus Mysticus singt:

„Das Unzulängliche
Hier wirds Ereignis."

Das ist der letzte und hehrste Idealismus.

Mündliche Erteilung des deutschen Unterrichts in den Anfangsklassen unserer öffentlichen Schulen.

Vortrag, gehalten vor dem 32. Lehrertage zu Detroit.

Von *Philipp Huber*, Saginaw, W. S., Mich.

Wird in unseren öffentlichen Schulen und besonders in den Anfangsklassen derselben, wobei Kinder von fünf Jahren zu unterrichten sind, deutsch gelehrt, so kann der Zweck und das Ziel des Unterrichts nur darin bestehen, die Kinder mit dem Gebrauch der deutschen Sprache vertraut zu machen, sowie dieselben zum mündlichen und schriftlichen Gedankenausdruck zu befähigen.

Dass die zur Zeit gebräuchlichen Methoden, wobei mit Lesen und Schreiben in der Fremdsprache begonnen wird, ehe die Kinder die Sprache verstehen, ein Hindernis sind, das wichtigste Ziel, die Kinder mit dem Gebrauch der deutschen Sprache vertraut zu machen, und zwar möglichst rasch, damit sie dann desto länger und tiefer auf Herz und Gemüt ihrer Schüler durch diese Sprache einzuwirken vermögen, steht wohl bei jedem Lehrer, der auf die Ergebnisse des deutschen Sprachunterrichts ein aufmerksames Auge hat, fest.

Diese Ergebnisse werden jedoch um so geringer sein, je mehr die wirkliche deutsche, d. h. aus Deutschland eingewanderte Bevölkerung abnimmt und wir in den Schulen bereits die zweite oder dritte Generation zu unterrichten haben; mit organischer Notwendigkeit muss dann der deutsche Unterricht vollständig aufhören. Sollten jedoch die Resultate des deutschen Unterrichts derartige sein, dass die Kinder, auch diejenigen angloamerikanischer Abkunft, die Sprache wirklich sprechen lernen, nicht nur lesen und schreiben, so werden wir keinen grösseren und

begeisterten Anhänger und Verteidiger dieses Unterrichtszweiges haben, als den Angloamerikaner.

Das Haupthindernis, dass die Methode des deutschen Sprachunterrichts noch nicht so vollkommen ist, wie sie sein sollte, um ihr Ziel zu erreichen, ist, dass sie zu sehr auf den Leib der rein deutschen Schule zugeschnitten ist.

Im Zweck und Ziel des deutschen Unterrichts stimmt die zweisprachige mit der einsprachigen deutschen Schule vollkommen überein. Beide haben denselben Zweck: die hochdeutsche Sprache ihren Schülern geläufig zu machen und durch dieselbe auf Herz und Geist der Kinder einzuwirken; und dasselbe Ziel: die Schüler zum Verständnis des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks in Wort und Schrift zu befähigen. Während es aber in der rein deutschen Schule hauptsächlich nur darauf ankommt, die Kinder mit einer ihnen mehr oder weniger schon bekannten Sprache vertraut zu machen, hat die zweisprachige Schule die ungemein schwierige Aufgabe, ihre Schüler zum Gebrauch einer ihnen noch völlig oder teilweise fremden Sprache zu befähigen. Aus diesem Grunde ist es wohl ersichtlich, dass der deutsche Sprachunterricht in zweisprachigen Schulen ganz andere Wege, als in rein deutschen Schulen einschlagen muss, um zu seinem Ziele zu gelangen, dass mithin die Methode dieses Unterrichtsfaches eine in beiden Schulen von einander verschiedene sein muss.

Die Wörter für die verschiedenen Dinge, Eigenschaften, Tätigkeiten, Umstände und Verhältnisse machen gewissermassen das Knochengerüst der Sprache aus. Ohne eine hinreichende Wortkenntnis kann man Reden und Schriftstücke in der in Betracht kommenden Sprache ihrem sachlichen Inhalte nach nicht genügend verstehen und sich selbst nur kümmerlich ausdrücken. Wir müssen uns darum vergegenwärtigen:

1. Wie viel Wörter die Kinder der zweisprachigen Schule lernen sollen,

2. Nach welchen Gesichtspunkten diese Wörter zu wählen und zu verteilen sind,

3. Wie man die Kinder am zweckmässigsten in das Verständnis der Wörter einführt und

4. Wie man sie vor dem Vergessen der einmal erlernten Worte bewahrt.

1. Eine bestimmte Zahl der Wörter, die die Kinder in der zweisprachigen Schule überhaupt lernen sollen, lässt sich nicht ohne weiteres mit voller Sicherheit aufstellen. Man muss zunächst nach einem Anhalte zur Berechnung dieser Zahl suchen. Den besten Anhalt dafür geben uns wohl die für die verschiedensten Stufen gebrauchten Lesebücher. Durch

vorsichtige Vergleichung kam man zu folgendem Resultate: Die Sprossformen und Zusammensetzungen ausgeschlossen, ergeben ungefähr 2000 — 2400 Wörter als Lernstoff für eine Schulzeit von 6 Schuljahren; wir erhalten dann für jedes Schuljahr rund 400 Wörter, die einzuüben wären und auch ohne übergrosse Mühe geübt werden können.

2. Einen sicheren Weg zur Ermittlung der in erster Reihe zu berücksichtigenden Wörter gibt es zur Zeit noch nicht. Wenn wir etwa den Wortschatz genau kennen lernen wollten, über welchen sechsjährige Kinder in ihrer Muttersprache verfügen, so müssten diesbezügliche Untersuchungen von mehreren Seiten vorliegen, damit durch Vergleichung und Zusammenstellung derselben Einseitigkeiten und Irrtümer ausgeschieden werden könnten.

Ich glaube jedoch, dass folgende Punkte bei der Auswahl zu berücksichtigen sind:

Nur recht praktische Gegenstände besprechen; ganz besonders Dinge, mit denen sich die Sprache des täglichen Lebens befasst und die in dem Anschauungskreise der Kinder liegen. Ausdrücke, welche in der täglichen Umgangssprache häufig vorkommen, müssen dabei besonders berücksichtigt werden; die Kinder müssen auch auf den Markt, in die Werkstatt, auf den Wirtschaftshof und ins häusliche Leben geführt werden, müssen angeleitet werden, wie sie bitten, grüssen, wünschen und fragen sollen, insbesondere sind sie in der Fragestellung zu üben, denn die Frage spielt bekanntlich in der Unterhaltung des täglichen Lebens eine Hauptrolle.

Bringen wir dem Kinde zunächst die Kindessprache bei! Machen wir es fähig, sich mit seinen Schul-, Spiel- und Hausgenossen in der ihm eigenen Gedankensphäre zu unterhalten, dann wird das Kind auch mehr Freude an der Sprache haben.

Als Würze gebe man Sprüche, Gedichte, dramatische Behandlung derselben, Lieder, Spiele, Ausflüge u. s. w.

3. Beschäftigen wir uns nun mit der Frage, wie die Kinder in das Verständnis der Wörter einzuführen sind. Diese Einführung kann erfolgen durch die Anschauung der Wirklichkeit, durch die Verwendung von Modellen und Bildern und durch die Vermittlung der Muttersprache, also durch Übersetzung.

Über die Übersetzungsmethode zur Erlernung einer fremden Sprache in den Elementarklassen haben Theorie und Praxis der Pädagogik zwar schon längstens ihr endgiltiges Urteil gesprochen, aber immer noch wagen sich Männer, wenn auch unberufene, hervor, um die aus der Volksklasse verbannte Methode wieder dahin zurückzuführen. Da nicht wenige Menschen die Bequemlichkeit lieben, seien einige Worte über diese bequeme Methode gesagt. Den Kindern, welche den deutschen Sprachun-

terricht nach dieser Methode empfangen, wird die deutsche Sprache nie zum geistigen Eigentum werden, denn sie werden nie in ihr denken lernen, sondern ihre Sprache wird immer ein mühsames Übersetzen sein. Wer aber in einer fremden Sprache nicht denken kann, der wird doch nicht behaupten, dass er sie besitzt. Die Muttersprache wird stets alleinige Trägerin der Vorstellungen sein, aber nicht die deutsche. Derjenige, der vielleicht meint, dass das Kind von selbst darauf kommt, eine direkte Verbindung zwischen dem betreffenden Begriffe und dem deutschen Worte herzustellen, hat keine Ahnung von dem trägen, hilflosen Geiste der meisten Kinder bei ihrem Schuleintritte. Ganz so, wie ihm die Stoffe vom Lehrer dargeboten werden, nimmt er dieselben auf und reproduziert sie ohne jegliche selbständige Veränderung.

Manche meinen, es schade ja nichts, auf der Unterstufe die englische Sprache zu Hilfe zu nehmen und dann in den Mittel- und Oberstufen nur deutsch zu sprechen — geschieht dies, so achten die Schüler nicht mehr auf die deutsche Sprache und das Bedürfnis nach derselben wird also nicht in ihnen geweckt.

Da das Behalten der deutschen Wörter hierbei lediglich Sache des Gedächtnisses ist, so kann es bei weniger sorgfältiger Einübung der Übersetzung leicht vorkommen, dass das Kind die Zusammengehörigkeit derselben vergisst oder mehrere Wörter mit einander verwechselt und die babylonische Sprachverwirrung im kleinen ist da.

Der Einwand, dass die Kinder ohne Zuhilfenahme der Muttersprache das deutsche Wort zwar lernen, aber nicht verstehen werden, fällt in sich selbst zusammen durch die Forderung: Unterrichte anschaulich. Durch die Schwierigkeiten, welche das Übersetzen notwendigerweise mit sich bringt, wird den Schülern die deutsche Sprache verleidet.

Diese Methode leitet die Kinder auch sogar zur unrichtigen Aneignung der deutschen Sprache an, indem diese dadurch gewohnt werden, wörtlich, ohne Rücksicht auf die Wortfolge, zu übersetzen, wodurch jenes schauderhafte Deutsch grossgezogen wird, das wir alle kennen. (Przibilla.)

„Wenn der deutsche Sprachunterricht nicht ganz und gar seine gemütliche und belebende Seite verlieren soll, so darf er nicht als Anhängsel des englischen betrieben werden, sondern er muss direkt aufs Ziel lossteuern und den Schüler so schnell und gerade als möglich in den Geist der deutschen Sprache einführen. Der Schüler muss gleich in der deutschen Sprache denken und unabhängig von der Muttersprache den Gedanken auch nach den Gesetzen der deutschen Sprache aussprechen lernen. Nur dann erhalten die deutschen Wörter auch ihren bedeutsamen Inhalt und dann wird das Hören, Verstehen und Sprechen in der deutschen Sprache das richtige sein.“ (Spohn.) Als Regel sollte gelten: Nie darf

die englische Sprache als Vermittlerin des Verständnisses der deutschen Wörter gebraucht werden.

Es möchte jedoch einige Fälle geben, in welchen die Muttersprache den Kindern wirklich das beste Mittel zur Einführung in das Verständnis des deutschen Wortes ist, wie dies bei „gestern, heute, morgen" zutreffen dürfte.

Man wäre überhaupt nie zur Benützung jener Methode gelangt, hätte man mehr auf unsere bedeutenden Psychologen und Pädagogen gehört. Schon Comenius sagte in seiner Didactica magna: Die Worte müssen immer in Verbindung mit den Dingen und Handlungen gelehrt werden, damit Verstand und Sprache immer gleichzeitig gebildet werden. Worte ohne Dinge sind Schalen ohne Kerne, eine Scheide ohne Schwert, Schatten ohne Körper, Körper ohne Seele. Die Weisheit besteht in den Dingen, nicht in den Worten. Noch deutlicher sagt er dies in seinem „Orbis pictus": „Dies parallellaufende Kennenlernen der Dinge und Worte ist das grosse Geheimnis der naturgemässen Methode."

Wie muss nun eine naturgemässe Methode verfahren?

1. Wirkliche Anschauung und Veranschaulichung des Sprachunterrichts und Sprachstoffs; wobei zuerst die einfachste Form der Sprache gewählt und die Wahl des Stoffes aus dem Kreise getroffen werden muss, in dem das Kind lebt und sich bewegt.

2. Die in den ersten Übungen zu lernenden Wörter müssen möglichst kurz und volltönend sein.

3. Ausschliesslich in ganzen Sätzen würde stets die Antwort zu geben sein; denn nur dadurch werden die Schüler denkend sprechen lernen.

4. Auf die Einübung einer richtigen Aussprache und guten Betonung ist besonders zu achten und deshalb sind Atempausen von grosser Bedeutung.

5. Von der Notwendigkeit der Sprachformen- und Wortbildungsübungen in zweisprachigen Schulen sind alle Pädagogen überzeugt. Fremdsprachige Kinder bringen kein Sprachverständnis für gebräuchliche Sprachformen, Zusammensetzungen und Sprossformen mit, wie Kinder deutscher Abkunft, und deshalb wird eine planmässige Einführung in das Verständnis und in die Anwendung aller hochdeutschen Sprachformen und aller Arten der Wortbildung gefordert. Die planmässige Formenbildung ist eine gewollte Erzeugung des der Natur abgelauschten Vorganges, bei welchem die am häufigsten auftretenden Formen sich zuerst und am sichersten einprägen.

a) Diese Übungen verhelfen den Kindern zu einem tieferen Sprachverständnis — vom Leichten zum Schweren fortschreitend, jede Übung

auf die vorhergehende bauend, übt man die einzelnen Formen der deutschen Sprache, dass sie den Schülern in Fleisch und Blut übergehen und dadurch zu ihrem unverlierbaren Eigentum werden.

b) Das Interesse der Kinder ist dabei ein lebendiges, da ein reger Wechsel der Objekte vorherrscht, da die Übungssätze sich mit den verschiedensten Dingen und deren Eigenschaften und Tätigkeiten beschäftigen.

c) Der Tod jeglichen Unterrichts ist die Gleichgiltigkeit der Kinder für den betreffenden Lehrgegenstand; soll nun der Sprachunterricht nicht an dieser Klippe scheitern, so ist es von grosser Wichtigkeit, den Kindern ein möglichst reges Interesse für diesen Unterricht einzuflössen. Dies geschieht durch deutliche, allseitige Anschauung, naturgemässe Behandlung klares Verständnis der Sprachstoffe; indem man alle Übungen aus dem Anschauungskreise der Kinder nimmt, indem man den toten Körpern Leben verleiht — indem die Kinder stets handeln, veranschaulichen, selbst tätig sind, sich gegenseitig fragen, spielen, singen; nicht nur hören und sehen wollen die Kinder, sondern auch fühlen, riechen, schmecken; alle Sinne sollen geübt werden. Dabei wird vor- und nachgesprochen, oft wiederholt, oft zurückerinnert u. s. w., kurz das wirkliche kindliche Leben gelebt — die Schule ist Leben.

Auf diese Weise besitzen die Kinder rasch eine Fülle von Sprachformen, gegen die ein Schatz von Vokabeln ganz tot ist.

d) Ein Mittel, den Kindern das Verständnis der deutschen Sprache zu erschliessen, sind auch Gebärde und Geste.

e) Zum Einüben der Sprachformen ist auch das Chorsprechen von Wichtigkeit.

6. Die Übungen der Wörter und Sprachformen würden aber allein nicht genügen, die Schüler mit der Sprache genügend vertraut zu machen, sondern das in den Übungen gewonnene Material muss auch noch in besonderen Besprechungen verarbeitet werden. Die Besprechungen folgen, sobald ein kleiner Sprachschatz angeeignet ist — wobei nie eine Form gebraucht werden darf, die noch nicht geübt wurde — später darf der Lehrer auch noch nicht geübte Formen gebrauchen, wenn er stets für volles Verständnis seiner Frage Sorge trägt. In betreff der Veranschaulichung des Sprachstoffes für die Besprechung ebenso wie für den Sprachformunterricht muss des Lehrers Ideal die w i r k l i c h e Anschauung der zu besprechenden Dinge sein. Ein wesentliches Merkmal eines jeden Ideals, die Unerreichbarkeit, tritt auch hierbei zutage; deshalb ist das Nächste, gute Modelle und Bilder; jedoch soll als erster Grundsatz gelten, lieber über die gewöhnlichsten Dinge, die in natura vorgezeigt werden können,

zuerst zu reden, als über Gegenstände, von denen vielleicht noch kein Kind etwas gesehen oder gehört hat.

Gegen das Vergessen des einmal Erlernten schützt man die Kinder am besten durch eine möglichst feste Einprägung beim Erlernen und durch eine häufige gelegentliche Wiederholung. Die feste Einprägung ist nicht schon mit der Vermittlung des Verständnisses ohne weiteres erreicht. Das Wort muss auch seinem Lautgehalte nach scharf aufgefasst — deswegen deutlich vorgesprochen, nachgesprochen und einzeln und im Chor wiederholt werden.

Soweit der Stand des Schreibunterrichtes es erlaubt, soll jedes neue Wort auch geschrieben und gelesen werden; der Lehrer schreibt diese Wörter vor, lässt sie lesen und in der auf die Sprachübung folgenden stillen Beschäftigung abschreiben. Die Einprägung ist ferner eine um so festere, in je mehr Sätzen das neue Wort bei seiner Einführung auftritt.

Über Fehlerverbesserung sei zu bemerken, der Lehrer mache es sich zum Grundsatz, gleich von vornherein, von den ersten Sprachübungen an, keine Fehler durchschlüpfen zu lassen; nie lache der Lehrer über gemachte Fehler oder werde heftig — die Verbesserung muss eingeübt werden.

Nun noch einige Worte über die Zeit, wenn der Schreib- und Leseunterricht begonnen werden soll. Aus dem bisher gesagten geht hervor, dass der Leseunterricht in Verbindung mit der Fibel nicht eher begonnen werden soll, als bis die Klasse fähig ist, denselben in der deutschen Sprache zu empfangen; was meiner jetzigen Erfahrung nach gegen das Ende des 1. Schuljahres, bestimmt am Ende des 2. Schuljahres geschehen kann. Der Schreibleseunterricht kann jedoch schon früher, vielleicht gegen das Ende des ersten Halbjahres beginnen.

Correlation of German with Other Studies.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Betty Silberberg*, New York City.

If we observe nature, the different conditions of society, trade, industry, art, and politics, we find that every where there is an interdependence, an interrelation between two things. Nowhere can there be an absolute independence, everything and everybody is subject to outside conditions and forces. If it does not rain, the plant cannot grow, animals and human beings suffer from it. Drought and misery in one part of the world cause a rise in the market in another. Prosperity at home prevents people from emigrating. Industry creates wealth, this is a favorable condition for science and art. People are satisfied and content, peace reigns in the country.

In science we see the same process. The invention of the compass, the theory that the world is round, caused Columbus to search for a new way to India, and thus led to the discovery of a new world. Without the invention of the printing press and the spread of learning among the masses, the Reformation would not have been possible. So we see everywhere, how one thing cannot prosper without another; the same holds good in all fields of human activity and therefore, also, in education.

No teacher can devote himself entirely to teach one subject alone, constantly he needs to refer to another, either for illustration or for impressing the subject with which he is dealing more on the minds of his pupils. Even studies like arithmetic and grammar, when we want to apply them and make them fruitful, depend entirely on other subject matter, be it on a piece of literature or on a commercial or industrial transaction. We call this interrelation between the different studies, "Correlation" in its limited sense. To this I shall confine myself and not dwell on the meanings of this term by Herbart, de Garmo, or Harris.

The term Correlation came into use at the same time with Apperception. We cannot apperceive or assimilate anything of which we have not some kind of knowledge, that does not call forth ideas slumbering in our mind. This creates or wakes the Association of Ideas, by which the new subject matter is illustrated and intensified. Correlation is therefore a new term used for an old process.

As I stated before, each study has resource to another in order to be interesting and fruitful. No study is more valuable than the study of the Mother-tongue, this one draws instruction from all sides, forms and moulds the youthful mind in widening his spiritual horizon and inspiring him with lofty ideals. But richer yet in correlation to other studies than that of the mother-tongue is the study of a foreign language. By this another world is unfolded to the mind, another horizon opens, from another point of view he observes, takes in and judges customs, modes of living and ways of thinking of other nations than his own. The mind is broadened in every respect. The pupil understands better his native tongue by trying to master the intricacies of a foreign idiom. Justly Goethe says: "Nobody understands his own language before he has studied another." The object of this essay shall be to show the correlation of German with other studies.

It is paradox, somebody might say, that the study of a foreign language should possess greater correlation to other studies than that of the mother-tongue itself, yet it is not. The study of the mother-tongue is limited to one language, that of a foreign takes in the study of two. Step for step we are obliged to

compare the two and to discriminate between them; our sense of judgment and our reasoning powers are developed and sharpened by that. What we understand we retain better in memory. An example of this is the difference in strength and intensiveness between the knowledge of a little child and that of an older person. The first has learnt the foreign idiom either in the nursery or abroad. Easily it was acquired, easily it is forgotten again, because no reasoning was developed by it. Side by side, the words and phrases of the foreign language rest with those of his native tongue. Soon one is predominant, soon another, according to the prevailing external impetus. If one of these two forces is lacking, either that the child only hears the foreign idiom or his native tongue, one is soon forgotten, and no trace of it is left in the mind. Different it is with the adult. When he began to acquire the new language, he had already one language developed. Not so quickly did he learn the foreign, but by force of comparison and judgment, he gave to each one its proper place, assimilated the new knowledge to the old one of his native tongue, and: after the study of the foreign language has stopped, he does not forget it easily and never entirely.

This comes that in beginning to study a foreign language, we have to know our own Grammar and Etymology. We observe the differing genders, inflections, order of words, moods and syntax; also the points in which the foreign language agrees with our own. We notice the formation of words, a new light is thrown on our own language. Soon we recognize which relation exists in the structure of the two languages. As for German and English we find out from the start, that they are nearly related. So many words used in daily intercourse are the same in both languages, some have changed their meaning but retained the form. Even the derivations are greatly alike, where they differ another element has entered into the English, the French. In grammar we notice that both languages have three genders, shown best by the personal pronouns, that the possessive case of masculine and neuter nouns of the strong declension is formed like the English f. i. "des Vaters Hut": the father's hat; "des Mädchens Buch": the girl's book, and without the article even the feminine have the same form, f. i. Mutters Kleider: mother's dresses, Elisens Schuhe: Eliza's shoes, etc. The ground-work of both languages, their back-bone, is the same; namely the verbs. We find in both the strong or old and the weak or new conjugation, and most verbs which belong in German to the first also do in English, and vice versa. The ending of the weak conjugation in the imperfect tense is *ed*, in English equivalent to the German *te*. In the strong conjugation the sound-mutation in both languages almost follows the same rules, f. i. singen, sang, gesungen: sing, sang, sung; beissen, biss, gebissen: bite, bit, bitten; brechen, brach, gebrochen: break, broke, broken, etc.

But not alone the structure of both languages affords material for correlation; also its content, I mean the literature of these two languages shows a constant influence of one over the other. In the dawn of both stands the Beowulfslied, claimed by both as their own. Inspired and composed in the swamps and marshes of Northern Germany, it wandered with the Anglo-Saxons as their greatest national treasure over to the British isles. Until the Norman invasion 1066 Anglo-Saxon literature flourished. The intercourse between Germany and England was great in these times. Our great national epos "Gudrun" is a splendid illustration of that. In England the first Trouvères flourished; from here their poetry spread to Germany introduced by Mathilda, the wife of "Heinrich der Löwe", the great antagonist of Friedrich Barbarossa. The legends of the holy Grail and the Table Round held their triumphant entrance in Germany. The German genius

embraced them, deepened and idealized them, for ever "Parzival" and "Tristan and Isolde" will remain the gem of all mediaeval poetry. Later German legends wandered over to England and again from there were brought over to Germany. Before Shakespeare, Christopher Marlowe composed his Dr. Faust, the first great and successful attempt to solve this deep problem of the aspiring and thinking human mind. A little later English comedians brought this over to Germany with some of Shakespeare's plays. Jakob Ayrer the first German dramatist was inspired by these. Hundred years later Shakespeare was made the battle-cry between Gottsched and the Swiss Bodmer and Breitinger. His genius showed the Germans the way to free themselves from the fetters of French conventionalism. Our great poets owe much to the inspiration they received from English sources, though the clear, sharp mind of Lessing has made them independent of all foreign imitations. Since the time of Goethe, Germany exerts a great influence on English and with that on American literature. We see by this how closely both literatures are connected with each other. Without referring to the other no clear insight is possible in any of them. A good teacher of languages and literature, therefore, cannot afford to pass by one of these without pointing out the connecting links.

I have dwelled with some length on the correlation of German to the English language; as this is the most important, however, I pointed out already, that all human activities need to be mirrored in the foreign idiom, before this is thoroughly mastered. I cannot adequately teach German without some knowledge of Arithmetic. Numbers are one of the parts of speech. But not the name or the mere sound of them will make them our own, we must apply them in easy or more difficult examples. All the different manoeuvres of the four species have to be practiced before the scholar will know how to buy any article in the foreign language or to ask the number of a street, house, the time of the day, to tell the hour and know his watch. In the public schools of New York, Arithmetic in German is prescribed, but I think, not too much stress ought to be laid on this, because I am convinced all the more difficult problems will always be solved in the native tongue. This may be unconscious, when not pronounced as in written arithmetic, and so the process might go on unobserved by most. Yet I as a teacher of languages have watched myself and found out that, though I think perhaps more in English than in German, arithmetic I do in my native tongue. It is a formal study and has not taken hold of me as one of the content studies.

Different from this are the sciences. Here we do not meet abstract thought, but have to deal with concrete reality. We live in the world, are part of it, nature surrounds us everywhere. Man is either subject to the forces of nature or has made them subject to his will and ingenuity. In studying a foreign language we must be able to understand all these relations in the foreign tongue, otherwise our mastery over it would be very limited. Different selections of our readers treat these subjects, not to speak of scientific works for the advanced student.

Lives of plants and animals are described as well as the qualities and uses of minerals. A great deal of knowledge in these subjects is imparted by the medium of the foreign tongue.

The same is true for physics and chemistry; though they apply more to the advanced student than the beginner; yet the elements of these sciences are also treated in the reader. Lightning and thunder, ice, snow, rain, air; salt, water, light, colors, etc., are described in prose or poetry.

A knowledge of geography and astronomy is imparted by the study of a foreign language. We are led to distant countries. We see the glaciers and avalanches of Switzerland as well as the blue lakes of Northern Italy; the bold

coasts of Norway with their indented fjords; the plains of North Germany and famous Father Rhine; the wonders of the Torrid Zone as well as the grandeur and terror of the Frigid. We learn the names of oceans, rivers, continents, mountains, stars, moons, sun, eclipse, etc.

Even more than by this we are interested by the mode of living in foreign countries. We hear of the great centres of industry, commerce, learning and art. We are introduced to quaint Nuremberg, the bustle and life of Hamburg, the imperial city of Berlin, to gay Vienna and Paris and see the wharfs of Rotterdam and Amsterdam. Heidelberg, Göttingen, Jena and Bonn with their student life; Weimar with its reminiscences of our great poets, Dresden, Munich and Düsseldorf as centres of art are conjured up before our eye.

This leads me to refer what correlation German has to history. We cannot understand the German literature, its fairy-tales, legends, "Volkslieder," chorals, ballads, epics, novels and dramas without a thorough knowledge of German mythology, history, development of civilization (Kulturgeschichte) and thought. Who can comprehend the Nibelungenlied without knowing the old Norse or German mythology represented by Siegfried and Brunhilde, the migration of the nations with its heroes Attila, Etzel, Theodorick the Great, known in poetry as "Dietrich von Bern," the Burgund kings Günther, Gernot and Giselher, etc.? "Tell" shows the beginning of Swiss independence. "Götz von Berlichingen" is an exponent of the time immediately following the Reformation, when mediaeval ideas were struggling with the new light that came in, resulting in the "Peasant-Wars." "Wallenstein" faithfully depicts the terrible times of the Thirty Years' War and "Minna von Barnhelm" those of Frederick the Great. Bürger's, Shiller's, Uhlands', Heine's and Freiligrath's ballads reflect the civilization of different periods from olden times down to our own.

However German literature is cosmopolitan; it draws its inspiration from many sources. Greek antiquity is glorified in Goethe's "Iphigenie," Grillparzer's "Hero and Leander," some of Schiller's ballads. The troubadours of Southern France live for us in Uhland's ballads. The "Jungfrau von Orleans" represents the heroic spirit of the long struggle for national independence of the French from the encroachments of the English kings. "Maria Stuart" brings us to England under Elizabeth. "Egmont" to the Netherlands during their struggle for independence from the Spanish rule. "Torquato Tasso" and "Die Braut von Messina" lead us to Italy, the former reflecting the serene spirit of the Renaissance, the latter the fatalistic spirit of the Middle Ages. In "Nathan der Weise" we see the Crusaders of the East, in Herder's "Cid" those of the West. The Romantic school goes to the Orient; India, Persia and Arabia offer their treasures.

Modern German poets introduce political and social questions into literature. Sudermann and Hauptmann are the principal representatives of these, not to speak of novels like Spielhagen's "Hammer und Ambos."

Industry and Art is the theme of many a German poem. Schiller's "Lied von der Glocke" occupies the first rank among them. In stories like Hillern's "Höher als die Kirche" we see the cathedral and altar of Alt-Breisach; the time of Albrecht Dürer rises before our eyes.

By this I have shown that the study of German, grammar, etymology and literature makes the whole realm of human knowledge subservient to its mastery, though I have not touched on works of science, as their study does not belong to the study of the German language proper, but rather follows it. I will give now some illustrations of the correlation of German with other studies; however, I

shall confine myself to the limits of the elementary and the lower grades of the secondary school.

I give a lesson in the fifth grade, the class where in New York the pupils begin to learn German. We have spoken about a time-piece. I have shown the pupils my watch as well as the English teacher's clock. The subject-matter of the lesson has been developed. If the children did not know the answer in German, as for some this was impossible, I allowed them to give it in English. They learnt the parts of the watch, of what it was made, who made it and what purpose it serves. Then I wrote the lesson on the black-board, not using everything that was said, but only as follows: "Das ist eine Uhr. Die Uhr ist rund. Sie ist von Gold gemacht und hat eine gelbe Farbe. Die Uhr hat ein Gehäuse. Innen ist das Werk. Diese Uhr hat auch einen Deckel. Der Deckel bedeckt das Zifferblatt. Auf dem Zifferblatt sind zwölf Ziffern oder Zahlen und drei Zeiger; der Stundenzeiger, welcher die Stunden anzeigt, der grössere Minutenzeiger und der kleinere Sekundenzeiger. Diese Uhr hat auch eine Kette; die Kette ist von Silber. Sie ist weiss. Der Uhrmacher macht die Uhr. Der Tag hat vierundzwanzig Stunden. Die Stunde hat sechzig Minuten und die Minute hat sechzig Sekunden. Wie viel Uhr ist es?"

The whole lesson is now before the eyes of the pupils. They find how much the words resemble the English. "Uhr" is different, but it is contained in the English word "hour." For clock the German has "Glocke," which means "bell," the instrument that tells the time. There is the word "Gehäuse"; the pupils see the word "Haus" in it. The house of the watch is the case. "Rund" is round, "gelbe" yellow, "innen" inside, "Werk" works. Deckel is found in the English words: deck, bedeckt; it means here cover; this explains the German word "bedeckt" covers. "Zifferblatt" is found in cipher-sheet. "Zeiger" is entirely different from the English, it means a pointer. It is contained also in "Zeigefinger." The children know now why German differs here from English, they understand the meaning of the different "Zeiger." For "Kette" no equivalent is found in English, but the words: Gold, Silber, weiss, Uhrmacher, Tag, vierundzwanzig, sechzig, etc., are about the same in both languages. Only one suffix is in this exercise, "zig," equivalent to the English "ty." Looking at the verbs the pupils easily notice that in German the third person singular ends in "t," in English in "s," f. i. ist is, hat has, macht makes, bedeckt covers, anzeigt shows. The sentences: "Sie ist von Gold gemacht, welcher die Stunden, anzeigt," offer a difference from the English. From the first we learn that in compound tenses the perfect participle stands at the end of the sentence, while in dependent clauses the whole predicate itself. By the few adjectives we learn that the German follows the same rule as the English for comparison, in adding "er" to the positive for forming the comparative, and "est" for the superlative. Attention, however, must be called to the place of the adjective before or after the noun. In the first place the German adjective takes an "e," which is added only for euphony to make the speech smooth, and which serves to connect the adjective with the following noun. It has no reference to the meaning. Looking at the nouns from a grammatical point of view, we find in this short lesson indeed nouns of all three genders, but unfortunately they are a little confusing for younger children, who naturally will say, a thing must be neuter. Stress must, therefore, be put on the statement that in German we distinguish between natural sex and grammatical gender, that the latter alone is determined by the article. Few rules for the formation of the plural can be elicited from this lesson, yet that nouns ending in "e," like "Stunde, Minute, Sekunde" take an "n" in the plural can easily be indicated.

I have chosen here only very simple sentences in order to show the relation of the English language to the German, to point out that the starting point, the apperceptive basis, of a new study is the knowledge of the mother-tongue, through which points of agreement and disagreement are recognized and assimilated. As to the contents of this lesson, it correlates firstly with arithmetic, because the pupil who must be able to tell the time in a foreign language has to know half and quarter hours, etc. This can only be impressed by practice; little examples relating to time are given and solved. Secondly, an object useful in every-day life has been described, an important industry touched upon; resource to the children's general knowledge of environment has been taken.

More than through one single object, like the watch or clock, this is called forth by a picture-study. The pupils have been promoted to the sixth grade. They have already acquired a store of words in German; though this is limited they know how to use it. In their reader is a description of autumn. I bring into the class-room the large "Hoelzelsche" picture representing the autumn. Familiar and unfamiliar scenes greet the pupils' eyes. Human occupations and sports are represented. In the foreground, at the left, we see the people joyfully working in the vineyard. Men and women are busily engaged to pick the grapes. In large baskets, decorated with the gay foliage of the grape-vine, the purple fruit is carried down the mountain and emptied in large vats, which are drawn to some houses in the distance. A river flows at the foot of the mountain; some ships are sailing up and down. The children ask: "Is that the Rhine?" As I know this picture is only a constructed one and does not particularly represent a definite place, I answer: "Let us imagine we are on the Rhine. This vine-yard differs from those I have seen in the south of France and in California. In France, the vine-yards near Bordeaux are in a plain; the grape-vines stand in rows like beans also, but they are kept lower and have not so much foliage as we see in this picture. In California I have seen vine-yards on the slopes of hills, but the grape-vines were not separate bushes; they were trailing and only lifted a little from the ground."

In the middle of the picture we notice a gentleman returning from hunting, his gun over his shoulder. Two dogs accompany him; a boy carries two hares. More to the right a boy is picking apples from a tree laden with them; he throws some down into his sister's apron. In the field we see some people harvesting potatoes; children have made a fire and enjoy themselves roasting potatoes. The farmer thinks already of next spring, with two horses he plows the acre where the wheat and rye were standing in order to sow the winter-seed.

This all indicates the joyous harvest time, but other signs point out the fall of the year, the coming winter. High in the air we see a chain of wild geese flying southward; to the right, the swallows assemble on the roof of a house and on telegraph wires, before they start on their long trip across the Mediterranean Sea. The leaves are changing their colors; soon they will fade and fall.

This picture as well as the others were studied in connection with the reading-matter. Naturally this occupied more than one lesson. The pupils' knowledge of German was widened by the insight they had gained in the life of nature and in human occupations.

(To be continued.)

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Der Jahresbericht der hiesigen Schulbehörde erweist, dass die öffentlichen Schulen während des abgelaufenen Jahres von 88,997 Kindern besucht wurden. Der tägliche Durchschnittsbesuch war 63,734. Die Schulkinder waren in 129 Schulhäusern untergebracht, die Zahl der Schulen war 109, die unter 1712 Lehrern und Lehrerinnen standen. Die Verwilligung für die Schulen belief sich auf $1,275,522. Der Bericht sagt, dass mehr Schulgebäude nötig sein werden, selbst wenn die im Bau begriffenen fertig sind, und dass viele alte Gebäude umgebaut werden müssen. Vier weitere Kindergärten sind eröffnet worden, und eine besondere Schule wurde etabliert, um begabtere Schüler des sechsten Schuljahres in kürzerer Zeit für die Hochschulen vorzubereiten. Durch diese Schule und halbjährige Beförderung in den unteren Klassen sollen solche Schüler zwei Jahre früher in die Hochschulen gelangen als unter dem alten System. Zu den zwei bereits eingeführten Kochschulen soll nun auch eine solche für Neger eingerichtet werden. Die Einführung des Seminarunterrichts für die graduierenden Klassen der Hochschulen wird auch als ein Fortschritt bezeichnet, wodurch der ziemlich fühlbare Mangel an guten Lehrkräften beseitigt wurde.

Gelegentlich der jüngst hier abgehaltenen *Jahresversammlung der Modern Language Association of America* hatten wir das Vergnügen, unsern lieben Freund Dr. M. D. Learned, wie auch seinen uns vom Detroiter Lehrertag her befreundeten wackeren Assistenten Dr. L. F. Brede begrüssen zu dürfen. Dieselben machten uns interessante Mitteilungen über ihre deutschpennsylvanische Forschungsreise — *The American Ethnographical Survey* — vom letzten Sommer. Ihre Tätigkeit begann mit den alten deutschen Ausiedlungen in Lancaster County, längs des Pequea und des Conestoga Flusses, und erstreckte sich auf die andern deutschen Counties Ostpennsylvaniens und das westliche Ende des Staates bis in den Staat Ohio. Tausende von Heimstätten wurden besucht, mit echt deutscher Gründlichkeit wurde die Arbeit durchgeführt, und die Ergebnisse sind auch dementsprechend. Ausführliche Berichte werden in den "German American Annals" erscheinen, eine Monatsschrift, die mit Beginn dieses Jahres and die Stelle der Vierteljahresschrift "Americana Germanica" getreten ist. Dr. Learned ist nach wie vor der Schriftleiter. Zu beziehen sind die 72 Seiten starken Monatshefte durch Charles H. Breitbarth, 1120 Chestnut street, Philadelphia, Pa. Das Jahresabonnement beträgt drei Dollars. **S.**

Californien.

In der Neujahrswoche hielt die "State Teachers' Association of California" ihre jährliche Versammlung in Los Angeles ab. Der Präsident der Vereinigung, Herr A. E. Schumate, Superintendent der Schulen von San José, hatte ein umfassendes Programm aufgestellt, das allen Teilen der Schulorganisation Gelegenheit gab, Fragen von besonderem und von allgemeinem Interesse zu behandeln. Es kann nicht ausbleiben, dass durch diese jährlichen Diskussionen der praktischen und theoretischen Fragen des Schulfachs die Schulen des Staates sich immer mehr heben müssen.

Von besonderem Interesse waren wieder die Sitzungen der *High School Association*. Dieselben fanden an den Vormittagen von Mittwoch und Freitag im High School Gebäude statt. Unter dem Vorsitz von Herrn Chas. L. Biedenbach von Berkeley wurde besonders das Verhältnis der High Schools zum Leben und zu der Universität besprochen. Vor einem Jahre waren mehrere Komitees ernannt worden, die über bestimmte Fragen berichten sollten. Die Vorsitzenden dieser Komitees holten durch Korrespondenzen die Meinungen der Lehrer an den High Schools des Staates über ihre betreffenden Fragen ein, und somit spiegelten ihre Berichte die allgemeine Gesinnung wieder, und waren deshalb von hohem Interesse. Die wichtigsten Berichte waren "Prescribed Admission Requirements", von W. H. Housh, dem Prinzipal der High School von Los Angeles, und "The Accrediting System," von Edward Hohfeld, dem Prinzipal der High School von Auburn. Wir können hier nur die Hauptpunkte erwähnen. Herr Housh berichtete, dass die neuen Aufnahmebedingungen der Staatsuniversität noch nicht befriedigend seien, doch sei ein Fortschritt zu verzeichnen. Dieselben seien zu kompliziert und verlangten besonders in den alten Sprachen noch zu viel. Er hob hervor, wie überraschend die Einstimmigkeit sei, mit welcher die Lehrer wünschten, dass *Deutsch* mit dem

Lateinischen in den Aufnahmebedingungen auf gleiche Stufe gestellt werden sollte. Zum Schlusse empfahl er, dass von den fünfzehn *credits*, die zur Aufnahme in die Universität nötig sind, *neun* vorgeschrieben und *sechs* electiv sein sollten. Von den neun vorgeschriebenen sollten *zwei* eine fremde Sprache sein, ohne zu spezifizieren, ob dies eine alte oder eine moderne Sprache sei. Der Bericht von Herrn Hohfeld über das *"Accrediting System"* war mit viel Einsicht und Verständnis abgefasst. Bisher hat die Staatsuniversität jedes Frühjahr je einen Vertreter der verschiedenen Fächer ausgeschickt, um die Klassen in ihren Fächern in den High Schools des Staates zu besuchen, und dann in der Universität zu berichten, welche Schulen berechtigt sein sollen, ihre Schüler mit Empfehlungen nach der Universität zu schicken, ohne dass dieselben das Eintrittsexamen zu machen brauchen. Herr Hohfeld empfahl, dass anstatt der vielen Examinatoren ein einziger Besucher von der Universität ausgeschickt werden solle, der hierfür besonders befähigt ist, und der dann über die Schule als Ganzes berichtet. Wo es nötig ist, sollen dann auch noch Vertreter der einzelnen Departements ausgeschickt werden, um die Schulen mit Rat und Beistand zu unterstützen. Einige Tage vor der Verlesung dieses Berichts brachten die Zeitungen die Nachricht, dass Präsident Wheeler von der Staatsuniversität bereits denselben Plan ausgearbeitet hatte, und dass von nun an im Herbst ein Vertreter des pädagogischen Departements die High Schools des Staates besuchen wird, um über deren allgemeine Leistungen zu berichten, und dass dann im Frühjahr Professoren von anderen Departements die Schulen besuchen, in denen der Unterricht in einzelnen Fächer noch nicht ganz annehmbar ist. Präsident Wheeler war bei der Versammlung selbst zugegen und ergriff das Wort, um den Lehrern an den High Schools zu versichern, dass die Universität gesinnt ist, den Schulen des Staates entgegenzukommen, und mit ihnen Hand in Hand für die Hebung des Erziehungssystems zu wirken. Das Programm war so genau aufgestellt und die Zeit so kurz bemessen, dass die Berichte über die einzelnen Erziehungsfächer an den High Schools nicht zur Verlesung gelangen konnten. Es wurde beschlossen, dieselben drucken zu lassen und den Lehrern des Staates zu schicken. Der Vorstand der Vereinigung hat eine Spezialversammlung für den Sommer in Berkeley einberufen, wobei diese Berichte und andere wichtige Angelegenheiten zur Abhandlung kommen sollen.

Am 17. Januar hielt der *Verein von Lehrern der deutschen Sprache* seine Versammlung in San Francisco ab. Dr. A. Altschul hielt einen Vortrag über die natürliche Methode. In demselben gab er die Geschichte der Entwicklung dieser Methode und deren jetzigen Stand. Er sprach sich zugunsten einer liberalen Anwendung derselben aus. In der darauffolgenden Debatte wies Herr W. Zimmermann auf die vielen Unrichtigkeiten hin, die sich in den Anmerkungen zu amerikanischen Ausgaben deutscher Texte vorfinden, weil die Herausgeber nicht in den Geist der Sprache eingedrungen sind und viele Idiome missverstehen. Es wurde beschlossen, in der nächsten Versammlung Textbücher für den deutschen Unterricht und den Humor im Sprachunterricht zu besprechen. Auf den Bericht des Nominationskomitees hin wurden die folgenden Beamten für dieses Jahr gewählt:

Präsident, Dr. Julius Goebel; Vizepräsident, Dr. Hugo K. Schilling; Schriftführer, Herr Valentin Buehner; Schatzmeisterin, Frl. Emma Garretson.

V. B.

Chicago.

Unser Schulrat hat in seiner Sitzung am 21. Jan. *eine allgemeine Gehaltserhöhung* vorgenommen, von der beinahe alle Lehrer, Schuldiener und sonstige Angestellte betroffen wurden. Das Einkommen des Superintendenten wurde von $7000 auf $10,000 erhöht, das der Lehrer im Durchschnitt um zehn Prozent, nur die Turnlehrer, die mit wenigen Ausnahmen schon mehr als zehn Jahre im Dienste sind, gingen wieder leer aus, trotzdem ihnen von Jahr zu Jahr eine Gehaltserhöhung versprochen war.

Der Superintendent, Herr Cooley, entpuppt sich immer mehr als *Reformer.* Am 17. Sept. v. J. hat der Schulrat auf seine Anregung einen Beschluss angenommen, nach welchem Prinzipale und Lehrer nur nach abgelegtem Examen eine Gehaltserhöhung bekommen können, resp. in eine andere Gruppe versetzt werden. Die Prüfung erstreckt sich auf Pedagogy, Psychology, School-Management und History of Education; ausserdem muss noch ein Examen in einem selbstgewählten Fach (Geschichte, Geographie, Musik u. s. f.) abgelegt werden. 80 Punkte sind zum Bestehen erforderlich. Dass diese Bestimmung ein Schlag ins Gesicht namentlich der älteren Lehrer ist, liegt auf der Hand. Sind bestandene Examina an und für sich nicht ein sicherer Beweis für Tüchtigkeit und Erfolg im Lehren, so ist diese Zumutung, dass eine Promotion nur nach einem solchen ge-

stattet werde, geradezu demütigend und sollte von der ganzen Lehrerschaft zurückgewiesen werden. Wer würde sich erkühnen, den Ärzten, Architekten, Geistlichen, nachdem diese den besten Teil ihres Lebens in ihrem Amte verbracht haben, eine Prüfung vorschreiben zu wollen?

Herr Bamberger, der Leiter der jüdischen Handfertigkeitsschule, welcher auch unsere Lehrertage gelegentlich besuchte, ist vor einigen Wochen gestorben. Er hat seine Anstalt mit vielem Geschick geleitet und sie zu grosser Blüte gebracht. **Emes.**

Cincinnati.

Kreissend gebärten die Berge ein grausiges Mammut. Der Schäker Horaz und seine diversen Übersetzer werden mir diese neue Lesart hoffentlich nicht allzuschlimm ankreiden. Jedenfalls tue ich mir auf die „nur so aus der Feder geflossene" Alliteration nicht wenig zugute, und ausplaudern darf ich es wohl, dass die verehrten Herren Oberlehrer daran schuld sind, wenn ich einen antediluvianischen Elefanten aus der bekannten "ridiculus mus" gemacht habe. Es liest sich besser.

Sie erinnern sich aus meinen früheren Berichten der Mengen von öl und Mühe", die Kollege Benjamin Wittich, der Präsident unseres deutschen Oberlehrervereins, an meisterhafte Reden und zeitgemässe, zielbewusste Vorschläge gewandt hat, um dem Rückgange der deutschen Schülerzahl und der Gleichgiltigkeit vieler deutschamerikanischer Eltern zu steuern. Sie erinnern sich auch, dass ich in jenen Berichten die Toga des reinen Berichterstatters ablegte und mir gestattete, statt des Amtes, eine Meinung zu haben. Dass diese zu gunsten des Herrn Wittich war, gestehe ich noch heute sehr gerne. Ich hielt und halte seine Vorschläge für wohlbegründet und zweckmässig, mag jedoch, wie er, „ein sonderbarer Schwärmer" sein. Nun wieder der Berichterstatter ganz ohne. Die Wittichschen Vorschläge wurden in der Oberlehrerversammlung vom 30. Januar den Empfehlungen des mit ihrer Zergliederung betrauten Komitees gemäss, nochmals besprochen, und man einigte sich dahin, dass vor allem ein aggressives Vorgehen seitens der deutschen Lehrer nicht geboten sei, vielmehr ein Abwarten etwaiger Angriffe auf sie und den deutschen Unterricht. Ebensowenig sei es angezeigt, Broschüren zu gunsten unserer Sache zu veröffentlichen; man solle sich mit Zeitungsartikeln begnügen und solche jedesmal im August, kurz vor dem Wiederanfange der Schulen in den Tageblättern loslassen. Ein Komitee, welches der Präsident zu ernennen hat, soll die ganze Angelegenheit betreiben. Nun wieder Meinung, unmassgeblich natürlich: Die griechischen Calenden scheinen mir in diesem Falle nicht wohl angebracht, das Zaudern vom Übel zu sein. Die Ablehnung irgend einer Aggressive stimmt durchaus nicht mit früheren Willensäusserungen der hiesigen deutschen Lehrer. Denn als der Vorsitzende des deutschamerikanischen Lehrertages, Hr. Teuteberg, im Jahre 1885 in hiesiger Stadt die Notwendigkeit eines aggressiven Vorgehens ausdrücklich betonte, da gab sich allgemeine Zustimmung durch jubelnden Beifall kund; und als etwa zehn Jahre später Dr. John B. Peaslee in einem Vortrage vor der Jahresversammlung des deutschen Lehrervereins von Ohio in Sandusky in ganz ähnlicher Weise sich ausliess, da fand auch er allgemeinen Anklang. Und doch waren weder vor zwanzig, noch vor zehn Jahren die Klagen, auf die Herr Wittich sich stützt, so allgemein und so begründet, wie sie es unstreitig heute sind. Da möge denn, nach Horaz und Plautus, noch ein dritter alter Lateiner sprechen, Juvenal: „Es ist schwer, Satyren nicht zu schreiben".

Die, gelinde gesagt, gewaltätige *Durchführung des Impfzwanges* in unseren Schulen seitens der städtischen Sanitätsbehörde hat so lange und so viel böses Blut zutage gefördert, bis zuletzt der Schulrat sich veranlasst sah, diesem wirklich unverantwortlichen Vorgehen ein Ziel zu setzen, und es den einzelnen Schulleitern anheimzustellen, sich durch selbsteigene Untersuchung und durch Einsichtnahme ärztlicher Zertifikate betreffs der Zulassung der Schüler bestimmen zu lassen. Die besagte Behörde versagte nämlich den Angaben aller Ärzte, die nicht von ihr selbst als Distriktärzte bezeichnet sind, jegliche Anerkennung und Berücksichtigung. Es wurde daher ebenso ruhig, wie brutal weiter geimpft, und Tausende von Kindern mussten ohne die geringste Ursache nicht nur aus der Schule bleiben, sondern sich die Arme auf immer verschänden lassen. Wer es erfahren hat, wie hierzulande das Wholesaleimpfen betrieben wird, und wessen Kinder nach vielen Jahren noch die brutalen Narben, nein Schmarren, mit sich herumtragen, der wird diesen Ausdruck nicht zu stark finden. Um die Herbeiführung des jetzt obwaltenden menschlich-vernünftigen Zustandes hat sich, zu ihrer hohen Ehre sei es gesagt, die hiesige „Deutscher Tag-Gesellschaft" besonders verdient gemacht,

in deren Exekutivbehörde nicht nur Delegaten der deutschen Lehrervereinigungen Sitz und Stimme haben, sondern auch ein früherer deutscher Lehrer, Richter August Bode, den Vorsitz führt. Ein Nachspiel in der Form eines Testfalles vor den Gerichten steht der Impffrage allerdings bevor, und da darf erst recht ein „Hornberger Schiessen" mit ziemlicher Bestimmtheit erwartet werden.

Mit den Vorbereitungen auf den Empfang und die zweckdienliche Unterhaltung der Schulsuperintendenten in der letzten Februarwoche sind wir tüchtig an der Arbeit. Cincinnati will seinen Ruf als Feststadt aufrecht halten; Lehrer und andere Zeitgenossen greifen mehr oder weniger tief in die Tasche; zwei schulfreie halbe Tage sind in Aussicht gestellt; ein ganz klein wenig an den Schülerarbeiten herumgefixt wird, trotzdem und alledem; auf die bevorstehende Anregung durch gute Vorträge u.s.w. darf man sich freuen; kurz, wir werden bei der Sache in mehr als einer Hinsicht unsere Rechnung finden.

Ein rechter Genuss wurde uns vor einigen Wochen geboten durch die Anwesenheit in unserer Mitte des früheren Kollegen, *Dichters und Schriftstellers Wilhelm Müller.* Derselbe erfreute, auf Veranlassung der Schulbehörde, die deutschen Lehrer mit einem sehr gediegenen Vortrage über „Das Spiel in der Erziehung". Nach jahrelangem Aufenthalt in Europa und vielfachem Umgange mit dortigen Autoritäten auf dem Gebiete der Erziehung konnte es sich nicht fehlen, dass Herr Müller viele neue Gesichtspunkte zur Geltung brachte und dadurch den meisterhaften Vortrag um so interessanter gestaltete. Alle fühlten sich ihm zu Dank verpflichtet und geizten denn auch nicht mit wohlverdientem Beifall. Mir und einigen anderen Genossen war es vergönnt, en petit comité einige Stunden mit dem genialen Freunde zu verbringen und uns ob der, wenn möglich noch erhöhten Geistesfrische zu freuen, mit welcher der immer liebenswürdige Exkollege es versteht, den Umgang mit ihm angenehm zu machen. Es ist recht sehr zu hoffen, dass Cincinnati, oder irgend eine andere Stadt es nicht versäumen möge, sich die unverminderte Rüstigkeit und die alten sowohl, wie die neuen Erfahrungen dieses hochgebildeten Erziehers durch eine passende Anstellung zu nutze zu machen. Er ist gerade der Mann, der, nach eigener Anschauung, imstande wäre, gewissen zeitgemässen Neuerungen den Charakter der Überstürzung zu nehmen und ihnen den so nötigen Schliff zu geben. Er hat drüben nicht nur angeschaut und zugehört, sondern auch mitgearbeitet und -hantiert in Seminaren, Akademien und Kunstschulen, so dass er ganz sicherlich weiss, was er will, und will, was er kann in modernerziehlicher Hinsicht.

Für die am 7ten dieses Monats stattfindende *Versammlung unseres deutschen Lehrervereins* ist ein gutes Programm aufgestellt worden. Über den Verlauf der Versammlung hoffe ich nächstes Mal berichten zu können. **quidam.**

Milwaukee.

Versammlung der Lehrer des Deutschen am 12. Jan. Auf der Tagesordnung stand das Thema: „Behandlung des Memorierstoffs in der Schule". Eine ganze Anzahl Lehrer, nämlich zehn (man wird mir wohl die namentliche Aufführung derselben erlassen) war ersucht, sich für den Gegenstand vorzubereiten und zu berichten, und so fand derselbe eine recht „vielseitige" Beleuchtung und erschöpfende Ausführung. Wichen nun auch die Ansichten der Referenten in methodischer Hinsicht etwas in bezug auf Behandlung und Einübung des Stoffes von einander ab, so dokumentierte sich doch im ganzen und in der Hauptsache eine bemerkenswerte Übereinstimmung des von allen als eines recht wichtig angesehenen Lehrgegenstandes. Alle stimmten darüber überein, dass der Memorierstoff, er sei, welcher er wolle, jedesmal vorher gründlich durchgearbeitet, also gut gelesen und gut erklärt werden müsse, nach der alten pädagogischen Regel, nichts dem Gedächtnis einzuprägen, was nicht völlig verstanden sei. Der Stoff selbst könne sein Gedichte, Sprüchwörter, Sinnsprüche, kurze Erzählungen, Fabeln und Parabeln. Schon auf der Unterstufe sei damit zu beginnen, und zwar im Anschluss and das Lesebuch. In bezug auf Ziel und Quantum des Stoffes solle man sich einen festen Plan ausarbeiten, für jede Woche den Stoff einteilen und einüben, und vor allem von Zeit zu Zeit fleissig wiederholen. Alle stimmten dann auch darin überein, dass das Einüben und Einlernen am besten in der Schule geschehe und nicht als Hausaufgabe zu geben sei; aber *nie* und *unter keinen Umständen* als Strafarbeit aufzugeben sei; denn damit erreiche man das gerade Gegenteil, statt Liebe und Lust zur Sache flösse man den Kindern Widerwillen dagegen ein. Die schönsten Erfolge kann der Lehrer nur auf der Oberstufe erreichen, wo die Schüler schon mehr das nötige Verständnis für die Perlen der Literatur haben, und hier liegt es ihm ob, die Schüler mit dem Reichtum dieser Perlen unserer

deutschen Literatur bekannt zu machen, sie in das Verständnis derselben einzuführen, und durch Einprägung ins Gedächtnis sie zum geistigen Eigentum der Schüler zu machen. Dazu gehört denn auch, dass der Lehrer selbst von Begeisterung für diese Sprachschätze durchglüht ist, und diese Begeisterung durch ein mustergültiges Vorlesen der Gedichte vor der Klasse auf die Schüler zu übertragen versteht. Ich möchte dann noch eins bemerken zum Einlernen der Gedichte in der Schule, was ich bei den Ausführungen der Referenten vermisst habe, was mir aber doch recht wichtig scheint. Es macht keinen guten Eindruck auf die Schüler, wenn der Lehrer beim Einüben, Abhören und Einhelfen immer das Buch in der Hand hat. Er soll die Gedichte selbst auswendig lernen. Was er von den Schülern verlangt, soll er selbst tun. Der gute Turnlehrer turnt vor, der Zeichenlehrer zeichnet vor, der Schreiblehrer schreibt vor; warum soll der Lehrer nicht auch hier *vorlernen*? Der Supt. des Deutschen machte dann noch einige Bemerkungen über das Was? und Wieviel? des Stoffes. Man sollte sich nicht an die *Zahl* der angegenen Stücke oder Nummern im Lehrplan stossen; diese seien nicht „vorgeschrieben", sondern nur empfohlen oder als passend und geeignet angemerkt. Er überlasse es jedem Lehrer, seine Auswahl zu treffen. Er wisse recht wohl, dass die Verhältnisse der Schulen und Klassen sehr verschieden seien, und alle könnten nicht dasselbe leisten, und es werde das auch nicht verlangt. Jeder solle trachten, das zu leisten, was er unter den gegebenen Verhältnissen leisten könne; und man möge lieber weniger nehmen, aber es gut und sicher einüben. „Und das mit Recht," sagt mein Kollege Quidam. Nicht *vieles*, aber *viel*. Besser *ein* Gedicht gut und gründlich gelernt, als *drei* halb und schlecht.

Herr J. Eiselmeier erwähnte dann noch, dass der unerbittliche Tod wieder zwei bekannte Schulmänner aus dem Kreise ihrer Wirksamkeit abberufen hatte, nämlich den langjährigen Leiter des deutschen Unterrichts an den Schulen Chicagos, *Dr. G. A. Zimmermann*, und *Herrn G. Bamberger*, Vorsteher und Gründer des unter dem Namen „Jewish Training School" bekannten Institutes in Chicago. Die Versammlung ehrte das Andenken der beiden Schulmänner durch Erheben von ihren Sitzen.

Sodann wurde auf Antrag von Herrn Abrams beschlossen, *Herrn Prof. Dr. von Jagemann* von der Harvard Universität, welcher am 5. Febr. vor dem hiesigen „Deutschen Club" einen Vortrag über „Aus dem Leben der Sprache" halten wird, einzuladen, womöglich am Abend des 6. Febr. der Gast des „Vereins deutscher Lehrer" hierselbst zu sein und uns mit einer Ansprache zu erfreuen.

A. W.

II. Umschau.

Milwaukee. Herr Seminardirektor Dapprich tritt am 9. Februar einen viermonatlichen Urlaub an, den er zu einer Erholungs- beziehungsweise Studienreise nach der alten Heimat benützen wird. Er verlässt am 14. Feb. auf dem Dampfer „Trave" New York und wird sich nach mehrwöchentlichem Aufenthalt in Italien durch die Schweiz nach Deutschland begeben, um dort die hervorragendsten Schulen sowie Lehrerbildungsanstalten zu besuchen. Es bereitet uns die grösste Freude und Genugtuung, dass Herr Dapprich nach seiner fast vierzigjährigen angestrengtesten Wirksamkeit im Dienste der Jugenderziehung und unserer Sache im besonderen in den Stand gesetzt worden ist, diese Reise zu unternehmen, und unsere herzlichsten Wünsche wie die aller seiner Freunde begleiten ihn auf derselben.

Milwaukee. Am 4., 5. und 6. Februar weilte *Herr Professor H. C. G. von Jagemann* von der Harvard Universität in unsern Mauern. Nachdem er am ersten Tage einem Diner des hiesigen Harvard Clubs als Ehrengast beigewohnt hatte, hielt er am darauffolgenden Abende vor dem Deutschen Club einen Vortrag über das Thema „Aus dem Leben der Sprache", dem eine zahlreiche Zuhörerschaft mit grossem Interesse lauschte. Am letzten Tage bereitete ihm die deutsche Lehrerschaft der Stadt einen Empfang, der aufs gemütlichste verlief. Der gefeierte Gast hielt bei dieser Gelegenheit ebenfalls einen Vortrag und zwar über „Petri Rosegger", wodurch er sich die Gastgeber zu dem aufrichtigsten Danke verpflichtete.

Das Germanische Museum an der Harvard Universität ist seit dem 7. Januar für den Besuch des allgemeinen Publikums geöffnet. Die formelle Eröffnungsfeier soll erst stattfinden, nachdem die Geschenke, welche vom deutschen Kaiser dem Museum in Aussicht gestellt wurden, eingetroffen sein werden.

Präsident Eliot von der Harvard Universität ist von dem Präsidenten der

französischen Republik zum Mitgliede der Ehrenlegion ernannt worden.

New York. Deutsche Theatervorstellungen. Herr Heinrich Conried, Direktor des "Irving Place" Theaters, hat für die Samstagmorgen eine Serie von klassischen Theatervorstellungen angekündigt, um besonders der Jugend den Besuch derselben zu ermöglichen. Die erste Vorstellung und zwar die von Schillers "Wilhelm Tell" fand am 24. Januar statt, und muss nach jeder Hinsicht als ein Erfolg bezeichnet werden.

Boston kennt in seinen Schulen noch *die körperliche Züchtigung* und sein Schulsuperintendent scheut sich auch gar nicht, an seinen Schulrat zu berichten, dass während des verflossenen Schuljahres in 8055 Fällen dieses Züchtigungsmittel angewandt worden ist.

An der Washington Universität zu St. Louis wurde ein Kampf zwischen den "Freshmen" und den "Sophomores" prompt durch Suspendierung der ersteren von seiten des "Chancellor" Winfield Scott Chaplin beendet. Die Sophomores hatten von der Turnhalle Besitz ergriffen, welche dann von den Freshmen gestürmt werden sollte. Einer Aufforderung auseinanderzugehen kamen dieselben nicht nach, was dann zu ihrer Suspendierung führte. Noch einige solcher Exempel — und der Unsitte der Fuchsprellerei an unsern Universitäten würde bald gesteuert sein.

In Californien ist es nunmehr beschlossene Sache, den chinesischen Kindern den Besuch der öffentlichen Schulen zu verweigern. Es sollen für sie besondere Schulen eingerichtet werden.

John L. Sullivan, der berühmte Faustkämpfer des Landes, hat sich ein Vermögen von nahezu einer Million Dollars zusammengeklopft. Wenn wir hören, dass er in einzelnen Fällen bis zu $18,000 verdiente, und dann bedenken, dass der Wert des Menschen nur zu leicht nach seinem Geldbeutel beurteilt wird, auf welcher Stufe der gesellschaftlichen Würdigung steht dann der Lehrer? Stehen wir in unserer Zivilisation eigentlich gar soweit über den Römern?

Die Erfahrungen unserer Lehrer auf den Philippinen sind nicht immer angenehmster Natur. Ein Lehrer in Batanga sah sich genötigt, einen Schüler körperlich zu züchtigen. Die Eltern desselben verklagten ihn daraufhin, und er wurde von dem Richter, einem Eingeborenen, zu 15 Tagen Gefängnis verurteilt.

Untersuchungen über das Gedächtnis von Schulkindern hat Prof. Lough vor der Akademie in New York besprochen. Als „Material" hatte er 682 Schulmädchen im Alter zwischen 9 und 15 Jahren. Er las eine Reihe von zehn Wörtern den Schülerinnen vor, die dann soviel davon niederschreiben mussten, als sie behalten hatten. Besonders merkwürdig ist die Beobachtung von Lough, dass in den unteren Schulklassen die blonden Schülerinnen das bessere Gedächtnis haben, in den höheren die brünetten.

Einem englischen Schulmann verdanken wir die statistische Angabe, dass in Deutschland von den 50 Millionen Einwohnern 30,000 junge Leute die Universität besuchen, während auf die 30 Millionen der Einwohnerschaft Englands nur 5000 Universitätsstudierende kommen.

Trotz aller Anstrengungen, amerikanische Studenten von den deutschen Universitäten nach französischen, hauptsächlich nach Paris, zu ziehen, wächst doch die Anzahl von Studierenden an den ersteren aus Amerika stetig. Namentlich sind es die Universitäten von Berlin, Leipzig, München und Göttingen, die von Amerikanern besucht werden.

Die Berliner Universität hat in diesem Jahre mehr Studenten als je zuvor, nämlich 13,400; eine Abnahme ist nur in der theologischen Fakultät zu bemerken. 34 Studenten in Berlin kommen aus England und 146 aus den Vereinigten Staaten.

Redaktionswechsel. Bei der Allg. Deutschen Lehrerzeitung ist am 1. Jan. an Stelle des Herrn Dr. Jahn, welcher die Leitung des Anzeigers für die neueste pädag. Literatur behält, Herr Direktor Dr. Kiessling in Leipzig-Lindenau als Redakteur eingetreten.

Die Rheinischen Blätter, im Jahre 1827 von Diesterweg begründet und von ihm bis 1866 fortgesetzt, später von Wichard Lange, Richard Köhler und seit 1887 von Friedrich Barthels geleitet, hören auf zu erscheinen.

Eisferien. In den städtischen höheren Schulen Berlins ist an den kalten Tagen der ersten Dezemberwoche mit den sog. Eisferien begonnen worden, d. h. die Schulen wurden eine Stunde früher geschlossen, und die Kinder beauftragt, die freie Zeit beim Eislauf zuzubringen. Es sind verschiedene Bahnen zu diesem Zwecke gepachtet worden, auf denen die Kinder unter Aufsicht der Lehrer den Schlittschuhlauf üben.

Vom unsittlichen Lenau wird aus Bamberg berichtet: Dieser Tage konzertierte hier das Münchener Kaim-Orchester unter F. Weingartners Leitung, wobei unter anderem Liszts zwei Episoden aus Lenaus „Faust" zur Aufführung gelangten. Die Leiter der beiden Bamber-

ger Gymnasien erfuhren zum Glück noch in letzter Stunde, dass der die Moral höchlichst gefährdende Text dieser Komposition auf der Rückseite des Programmes abgedruckt war. Sofort erliessen sie einen Befehl, wonach es den Schülern ihrer Institute strengstens verboten sei, die unmoralische Musik anzuhören. Zweihundert Schüler mussten daraufhin die gelösten Eintrittskarten wieder zurückgeben. Die ältesten Bamberger Buchhändler aber erinnern sich nicht, jemals so viel Bände Lenau verkauft zu haben, wie jetzt.

Der letzte Jahresbericht des Schulamtes von London beansprucht besonderes Interesse angesichts der Tatsache, dass die Umgestaltung des Volksschulwesens gegenwärtig die brennendste Frage der inneren Politik ist. Der Bericht zeigt, dass von 20,116 Volksschulen in England und Wales immer noch 14,319 konfessionelle, sogenannte „Voluntary"-Schulen, und nur 5797 „Board"-Schulen, d. h. öffentliche, paritätische Schulen sind, und dass jene 3,054,709 und diese 2,703,434 Schüler auf ihrem Register führen. Der Staat hat letztes Jahr für das Volksschulwesen 9,753,107 Pfd. Sterl. ausgegeben, und dieser Betrag verteilt sich ziemlich gleichmässig zwischen den zwei Kategorien von Schulen, doch so, dass die Board-Schools, dank ihrer besseren Leistungen, pro Schüler einen staatlichen Beitrag von $5.21, die konfessionellen von nur $5.09 verdienten. Nur die Board-Schools können einen Teil ihres Einkommens aus den Lokalsteuern beziehen — letztes Jahr 6,349,811 Pfd. Sterl. — während die konfessionellen Schulen für alles weitere auf freiwillige Beiträge angewiesen sind, die letztes Jahr 834,123 Pfd. Sterl. abwarfen. Die Board-Schools konnten daher letztes Jahr pro Kopf der Schüler $14.44 und in London $19.31 ausgeben, die konfessionellen Schulen nur $11.21. Die neue Schulvorlage will bekanntlich diese finanzielle Ungleichheit und die dadurch bedingte Ungleichheit der Leistungen ausgleichen, ohne aber der Gesamtheit zugleich dieselbe Kontrolle über die konfessionellen Schulen zu geben, die sie über die Board-Schools besitzt. Der schwache Punkt des englischen Volksschulwesens scheint noch immer der Mangel an ausgebildeten und geprüften Lehrkräften zu sein. Es kommt nur ein Lehrer auf je 71 Kinder, und von 138,000 Lehrern beider Geschlechter haben nur 66,000 eine Prüfung abgelegt, und auch von diesen 66,000 haben nur 38,000 einen ordentlichen zweijährigen Ausbildungskurs durchgemacht. Drei Viertel der Lehrkräfte sind Frauen.

Das französische Schulwesen. Nach dem verhängnisvollen Jahre 1870—71 erkannte man in Frankreich, dass es vor allem mit der allgemeinen Volksbildung anders werden müsse. Es ist nicht zu leugnen, dass es in der Beziehung seit 1870 wirklich ganz anders geworden ist. Das französische Volksschulwesen nahm einen ungeahnten Aufschwung, dank der Gesetzgebung der 80er Jahre. Das Land, vor allem aber die Stadt Paris, ist zu jedem Opfer bereit, um immer weiter vorzuschreiten auf dem eingeschlagenen Wege. Im Laufe von 7 Jahren hat man nicht weniger als 18,000 Schulhäuser neu gebaut und 3000 repariert. Eine eifrige Lehrerschaft arbeitet nach einem allen Anforderungen der Neuzeit gerecht werdenden Lehrplane. Die Organisation der Schulverwaltung und Schulaufsicht hat das voraus, dass in allen Instanzen, von der niedrigsten bis zur höchsten, neben Vertretern der Regierung, solche der Gemeinden und Lehrer Sitz und Stimme haben. Die Schulpflicht der Volksschule dauert vom 6. bis zum vollendeten 13. Jahre. Leider ist vom 11. Jahre ab eine vollständige Dispensation von jeglichem Unterricht möglich, sobald sich der Schüler das „certificat d'études primaires" erwirbt. Die begabten ärmeren Kinder werden dadurch der Schule entzogen. — Die Pariser Volksschulhäuser sind meist klein. Die Säle liegen der Strasse abgewandt. Karten, Bilder und Sprüche schmücken die Wände. Dem Deutschen fällt sofort auf, dass Elsass-Lothringen schwarz gezeichnet ist. In jedem Schulhaus liegt zu ebener Erde der Préau, ein langer Saal, der zur Versammlung der Klassen vor und nach dem Unterricht dient. Daselbst werden auch Feste abgehalten. Ausserdem nehmen viele Kinder im Préau ihr Mittagsmahl ein. — Die Unterrichtszeit dauert von 8½—11½ und von 1—4 Uhr; der Donnerstag ist schulfrei. Hitzferien gibt es nicht. Das vorherrschende Schulsystem ist das sechsklassige. Jeder Lehrer hat 30 Stunden Unterricht zu erteilen. Leider sind die Lehrergehalte ungenügend, und es ist nur zu wünschen, dass die Bestrebungen der Lehrerschaft auf deren Erhöhung erfolgreich sein möchten.

Frühreife Knaben sind die italienischen Gymnasiasten und Realschüler. Sie werden allerdings auch auf der Sexta schon von ihren Lehrern mit Sie angeredet. In Rom hielten sie jüngst in einem Theater eine Versammlung, um eine günstigere Prüfungsordnung zu erlangen. Sie beauftragten die republikanischen Abgeordneten Mazza und Barzila mit der Vertretung ihrer Wünsche bei

der Regierung. Auch einen Beschluss gegen die „improduktiven Staatsausgaben", d. h. die Ausgaben für das Heer und die Schulverwaltung, fassten sie und verlangten, dass die hierfür verwandten Mittel dem Unterrichtswesen zu gute kämen.

Ein Björnson-Fonds. Aus Anlass des 70. Geburtstages Björnstjerne Björnsons haben die Sammlungen zu einem Björnson-Fonds, der dem Dichter zur Verfügung gestellt werden und eine dauernde Erinnerung an die Wirksamkeit Björnsons bilden soll, begonnen. Diesen Fonds will Björnson in den Dienst der norwegischen Lehrer und Lehrerinnen stellen, da diese schlecht besoldet werden. Im übrigen hat Björnson seine Unterstützung aus eigenen Mitteln in der Sache zugesagt.

Russland. (*Deutsch oder französisch?*) Von der russischen Regierung wurde ein Gelehrtenkomitee eingesetzt, das im Verein mit den Direktoren der Gymnasien über die viel diskutierte Frage endgiltig Beschluss fassen sollte, ob unter den modernen Sprachen deutsch oder französisch obligatorisch in den Mittelschulen gelehrt werden soll. Das Komitee entschied nun, dass die deutsche Sprache einzuführen sei, und zwar nicht nur in Ansehung der hohen Entwicklungsstufe der Wissenschaften in Deutschland, sondern auch in anbetracht der überwiegend deutschen wissenschaftlichen Werke, die in Russland in Verwendung stehen. An der Universität in Moskau sind, wie im Motivenbericht angeführt wird, von 200 Universitätslehrern 700 deutsche Lehrbücher und nur 190 französische zur Benützung empfohlen.

Der dänische Unterrichtsminister hat dem Reichstage die neue Vorlage, betreffend eine *Reform des Schulwesens*, unterbreitet. Künftig soll dort, wie in Norwegen, auf die klassischen Sprachen nicht mehr das Hauptgewicht gelegt werden. Die meisten pädagogischen Autoritäten haben sich dieser Reform angeschlossen. Nach dem vorliegenden Entwurfe soll die Volksschule die Grundlage des ganzen dänischen Schulwesens bilden. Die Schüler, die befähigt sind, ihre Studien fortzusetzen, können durch die höhere Volksschule, die sog. Mittelschule, die Jugendschule, die mit dem Abiturientenexamen abschliesst, erreichen. In der Jugendschule wird der Unterricht in streng klassischer, in modern-sprachlicher oder in mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung erteilt. Die sprachliche Richtung wird nicht, wie bisher, auf die französische, sondern auf die deutsche und die englische Sprache das Hauptgewicht legen. Für die Schüler, die die Jugendschule nicht besuchen wollen, jedoch einen vollständigeren Unterricht als denjenigen, den die Volksschule geben kann, wünschen, wird eine einjährige sog. Fortbildungsklasse eingerichtet, in welcher besonders in solchen Fächern, die für die praktische Ausbildung der Schüler Bedeutung haben, unterrichtet wird. Dass die Vorlage in ihren Hauptzügen angenommen wird, gilt als sicher.

Südafrika. Aus Kapstadt wurde der „Tägl. Rundschau" telegraphisch gemeldet: Die unheilvolle Wirkung des Krieges auf das Schulwesen in Südafrika wird durch eine soeben ausgegebene Statistik erläutert. Danach bestanden vor Ausbruch des Krieges in 18 Bezirken 302 Schulen, beim Friedensschluss nur noch 139. Die Bezirke von Hay und Calvinia sind gänzlich ohne Schulen. In Kapstadt selbst sieht es günstiger aus; das dortige South African College beschäftigt sich mit einem Plan zur Erweiterung seiner Anstalten und Errichtung neuer Gebäude und weiterer Lehrstühle, wofür über 2 Millionen Mark ausgeworfen sind.

III. Vermischtes.

In einem Dörfchen an der Lahn, unweit Marburg, wo der Nachtwächterdienst nach alter Väter Sitte „Reihe rum" geht, wurde auch dem Lehrer eines Tages Spiess und Horn gebracht mit dem Bemerken, dass die Reihe an ihm sei. Der Lehrer weigerte sich und beschwerte sich bei der vorgesetzten Behörde über das Ansinnen. Diese entschied, dass der Lehrer von allen Kommunalsteuern frei sei, soweit sie sein Gehalt betreffen. Habe er aber Privatvermögen, so müsse er auch die Kommunallasten tragen, also auch Nachtwache leisten oder für sein Geld leisten. Der Lehrer als Nachtwächter, welcher Jubel für Schulkinder!

„O diese Fremdwörter!" Perblank — stand dieser Tage in der Bude eines Berliner Obsthändlers auf einer kleinen weissen Tafel, die, an einem Hölzchen befestigt, auf einen Hügel saftiger Früchte herabsah. Eine Bauerfrau in der Nachbarschaft versuchte darauf, dem geheimnisvollen Worte eine verständlichere Fassung zu geben, und malte mit ungelenker Hand auf ihr Schildchen „Blanke Beere". Es handelte sich hier und dort um die allbekannte Butterbirne Beurré blanc, und in Mitteldeutschland gewöhnlich Birne Blank genannt.

Gute Entschuldigung. Eine Schülerin entschuldigt einen Mitschüler mit den Worten: „Ich soll Otto Meier entschuldigen; er ist krank, sie schlachten heute."

Die Bedeutung des anrüchigen Ausdrucks „Nassauern" kennt wohl jeder, aber nicht jeder auch seine Entstehung. Dass das Land Nassau mit im Spiele ist, lässt sich von vornherein vermuten, und so ist es auch. Das frühere Herzogtum Nassau, jetzt ein Teil der Provinz Hessen-Nassau, besass keine Universität; die zum Studium Berechtigten sahen sich daher genötigt, eine Hochschule in fremdem Lande zu besuchen. Nun hatten, so erzählt ein alter Nassauer, im Anfange und in der Mitte dieses Jahrhunderts die Studenten nur dann Aussicht, im Lande eine Staatsstellung zu erlangen, wenn von ihnen in Erfüllung eines ein für alle Male geäusserten Wunsches des Landesherrn die Universität Göttingen besucht worden war. Die nassauischen Fürsten waren indes von jeher sehr auf den Wohlstand und das Wohlergehen ihrer Landeskinder bedacht. Gern und freudig unterstützten sie jeden Emporstrebenden, dem es an Mitteln gebrach, sich allein auszubilden. So war denn auch in Göttingen ein von der nassauischen Regierung unterhaltener freier Mittagstisch für solche nassauischen Studenten eingerichtet, denen die Verhältnisse nicht gestatteten, aus eigener Tasche zu leben. Diesen „Freitisch" benutzten jedoch bei günstiger Gelegenheit auch solche Studenten, die nicht aus Nassau stammten, und diese wurden dann von ihren Kommilitionen scherzweise „Nassauer" genannt, weil sie an dem nassauischen Freitisch „genassauert" hatten. Die ersten „Nassauer" waren also alles andere, nur keine — Nassauer.

Sic transit gloria mundi! Ein Herr in Süddeutschland will eine unzweifelhaft schon im voraus geprägte Siegesdenkmünze Napoleons III. besitzen. Demgegenüber dürfte vielleicht das Gegenteil, wie schnell die ganze napoleonsche Wirtschaft nach dem 2. September 1870 abgetan wurde, interessieren. Ich fand, so schreibt ein alter Krieger, damals als Einjähriger im 1. kgl. sächsischen Jäger-Bataillon „Kronprinz Albert", im Oktober 1870 auf einer unserer häufigen Schleichpatrouillen nach dem schönen Villemomble vor Paris, das den meisten Jägern unvergesslich sein wird, in einer hochherrschaftlichen, völlig leerstehenden Villa eine Bronzemünze, die mir heute noch vorliegt. Auf ihr ist der Kopf Napoleons deutlich ausgeprägt, geziert mit der preussischen Pickelhaube; um den Hals ist ein starkes mit einem Ringe versehenes Hundehalsband gelegt, worauf das Wort „Sedan" steht. Die Umschrift lautet: „Napoleon III. Le Miserable. 80,000 Prisonniers." Die Kehrseite zeigt den berühmten aigle français, aber mit einem Eulenkopfe. Hier lautet die Umschrift: „Vampire français. 2. Dec. 1851—2. Sept. 1870!"

Das Märchen.

Das war ein eifrig, unermüdlich Lauschen,
Wenn er ein Märchen unsrer Schar erzählte.
Und wie viel lieber war uns da der Lehrer,
Der gute, den wir sonst schon herzlich liebten.
Da fiel kein Blick von seinem reichen Munde,
Der uns so Schönes zu erzählen wusste,
So Wunderschönes, das wir gierig schlürften,
Und das die Phantasie, die bilderreiche,
Sogleich in tausend bunte Farben tauchte.
's ist lange her, seit ich, ein kleiner Knabe,
Mit andern diesen Wundermärchen horchte.
Der Ernst des Lebens trat an meine Seite
Und wies die Pflichten mir mit heil'gem Mahnen.
Und doch, ich konnte jene Märchen nie vergessen,
Die einstmals sich ins Kinderherz gestohlen.
Und die Erinnerung aus Jugendtagen,
Sie hat sich ihrer herzlich angenommen,
Erzählt mir sie in meinen Träumen wieder
Und lässt mich jener Stunden stets gedenken.
Das war ein eifrig, unermüdlich Lauschen. —

Und nun, nach manchen arbeitsschweren Jahren
Ward mir ein hohes, teures Glück beschieden,
Und Märchen darf ich selber nun erzählen.
O, welche Freude für das Herz des Lehrers,
Der Kinder Blicke all auf seinen Mund gerichtet,
Wenn er erzählt vom Hänsel und vom Gretel,
Vom bösen Wolf und von den sieben Geisslein,
Vom Tischlein deck dich und vom Aschenbrödel.
Da möcht ich selbst ein Kind noch einmal werden
Und kindlich nochmals goldne Märchen hören;
Es ist ein süsses, unermüdlich Lauschen.

Emil Wechsler.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang IV. März 1903. Heft 4

Abhängigkeitsverhältnisse in der deutschen Satzbildung.*

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Dr. Wm. Jaeger*, Cincinnati.

Jede Sprache hat ausser der ihr eigentümlichen Konjugations-, Deklinations- und Rektionsformen noch besondere, charakteristische Eigenheiten, die ihr unter den Schwestersprachen ein ganz besonderes Gepräge verleihen. Dass Wahl wie Wechsel des Ausdruckes, bedingt durch ungleiche Anschauung, in den Sprachen oft grundverschieden ist, hat wohl jedermann erfahren, der eine wörtliche Übersetzung eines Idioms in eine andere Sprache versuchte.

Aber nicht nur diese Wahl des Ausdrucks, die ja selbst in ein und derselben Sprache ganz individuell ausfällt, bedingt die Gegensätze zweier Sprachen; weit mehr noch als diese sind es die Gesetze und Normen, nach welchen die Anordnung, der Aufbau der einzelnen Satzteile zum fertigen Satz geschieht. Sind doch diese Sprachgesetze so eigenartig, und ist doch diese Eigenart so tiefbegründet in der eigentümlichen Anschauung und Entwicklung eines Volkes, so geheiligt durch jahrtausendlangen Gebrauch, dass sich niemand denselben eigenmächtig entgegenstellen kann.

Unter den Kultursprachen der Gegenwart nimmt aber die deutsche Sprache inbezug auf die Vielseitigkeit ihres Satzbaues eine hervorragende, wenn nicht leitende Stellung ein.

Durch die völlige Entwicklung der Biegungsendungen besitzt diese Sprache ein Mittel, welches sie vor allen andern Sprachen befähigt, die mannigfachsten Verschiebungen der Satzteile vorzunehmen, um dadurch

*) Nach einem Vortrag, gehalten am 4. Dezember 1902 vor dem Verein der Oberlehrer von Cincinnati.

dem ausgesprochenen Gedanken grössere Genauigkeit und bedeutungsvolleren Inhalt zu verleihen.

Denn diese Umstellung — Inversion — ist durchaus nicht nebensächlicher Natur; sie hat den Zweck, irgend einen Satzteil durch ungewöhnliche Stellung stärker hervorzuheben, oder aber um die Rede mannigfaltiger zu gestalten und den Wohlklang derselben zu erhöhen. Liegt also in vielen Fällen dieselbe als bloss rednerisches Kunstmittel in der Willkür des Sprechenden oder Schreibenden, so ist sie wiederum in andern für gewisse Satzformen als charakteristisch gewählt und für immer festgesetzt, sodass jede Nichtbeachtung oder Zuwiderhandlung als ein gröblicher Verstoss gegen den Sprachgebrauch muss aufgefasst werden.

Lassen Sie uns zwei der eigenartigsten Regeln deutscher Wortfolge ein wenig schärfer ins Auge fassen, und zwar zunächst die Forderung: *dass die Zeitwörter in zusammengesetzten Zeitformen im Satze von einander getrennt werden;* sodann, *dass in dem von einer unterordnenden Konjunktion oder einem relativen Fürwort eingeleiteten Nebensatze die konjugierte Form des Zeitwortes* — das Verbum finitum — *seine ursprüngliche Stellung verliert und sich an das Ende der Konstruktion verschieben lässt.*

Um mit dem Erstgenannten zu beginnen: der Deutsche sagt also nicht, wie es in anderen modernen Sprachen üblich ist: „Ich habe gesehen Sie gestern"; „ich bin gewesen zur Kirche"; „ich werde gehen nach England"; „ich kann (will, muss, soll u. s. w.) sehen deine Fortschritte"; — sondern er trennt die beiden den Prädikatbegriff bildenden Zeitwörter, indem er das Mittelwort der Vergangenheit („gesehen", „gewesen"), oder die Nennform des Zeitwortes („gehen", „sehen") an das Ende der Konstruktion stellt. Diese Verschiebung des Mittelwortes und der Nennform findet nun in der deutschen Sprache immer statt, und wenn eine Ausnahme dazu vorkommt, so hängt ihr unleugbar etwas Fremdartiges, Undeutsches an. Man trifft dieselben deshalb besonders in der Prosa an, als Nachahmung der Sprechweise von Ausländern und nichtdeutschen Elementen.

In der gebundenen Rede vermögen diese Ausnahmen allerdings durch ihre Eigentümlichkeit den Eindruck des Gesprochenen zu erhöhen, wie denn durch Luthers häufigen Gebrauch in seiner Bibelübersetzung ihr rhetorischer Wert wohl zur höchsten Geltung gelangt. Man beachte z. B. die folgende biblische Ausdrucksweise: „*Dass* sich dein Same *mehre* wie die Sterne am Himmel und wie der Sand am Ufer des Meeres, und er *soll besitzen* die Tore deiner Feinde;" — oder wie im Gebet des Herrn, wo ausser der Umstellung des deutschen „Unser Vater" in „Vater unser" es heisst: „*der du bist* im Himmel" während es doch in deutscher Wortfolge heissen müsste, „*der* du im Himmel *bist*"; sowie: „vergib uns unsere Schuld, *wie* wir unsern Schuldigern *vergeben*" statt „*wie* wir *vergeben* unsern Schuldigern".

Aber trotz Luthers häufiger Anwendung in der Bibel hat seine Wortstellung die der echt deutschen Trennung nicht zu verdrängen vermocht: ist ihm auch nicht darum zu tun gewesen, wie genügsam aus seinen andern Prosaschriften erhellt.

Dass die deutsche Stellung des Zeitwortes dem Nichtdeutschen, besonders in erweiterten Sätzen recht eigentümlich erscheinen muss, lässt sich aus den Kritiken ersehen, die wir darüber hinnehmen müssen. Eine der köstlichsten ist jedenfalls die des amerikanischen Humoristen „Mark Twain" in seinem berühmten Werke „Innocents Abroad". Wie langsam und schwierig überhaupt diese Umstellung bei den meisten deutschlernenden Schülern Verständnis und Eingang findet, hat der deutsche Lehrer hierzulande Gelegenheit zu beobachten. Da mag es denn fast täglich vorkommen, dass ein Schüler, dem die deutsche Konstruktion noch nicht in Fleisch und Blut übergegangen ist, ganz ruhig erklärt: er werde seine schriftliche Aufgabe für heute Nachmittag: — — sodass der Lehrer erst mit Fragen wie „abschreiben?", „vorlesen?", „bringen?", „abgeben" „oder fortnehmen?" einhelfen muss, um die Wichtigkeit des ausgelassenen Satzteiles hervorzuheben.

Dem Deutschen, sowie dem Ausländer, der diese Umstellung gründlich beherrscht, erscheint jene Auslassung allerdings unmöglich. Er ist daran gewöhnt, das prägnante Wort, das dem ganzen Satze erst den Inhalt verleiht, *zuletzt* zu hören. Eigentümlich bleibt die Sache aber immerhin; und es dürfte demjenigen, der sich nicht tiefer mit der Satzlehre befasst hat, doch wohl recht schwer fallen, auf die Fragen eines wissensdurstigen Schülers eine befriedigende Antwort zu geben; Fragen wie die folgenden sind wohlberechtigt: Warum trennt man diese Verbformen überhaupt? Warum nicht auch im Englischen, im Französischen oder in einer andern modernen Sprache? — Steht ihm dann sein Schutzengel bei, da mag's dem so in die Enge Getriebenen wohl herausfahren: Weil 's eben Deutsch ist! Und tatsächlich hat er mit diesem kurzen Bescheid — zwar unbewusst — den Nagel auf den Kopf getroffen. Denn es spricht sich in dieser eigenartigen Umstellung des Verbums ein Zug echt deutschen Wesens aus — ein Charakterzug, der bis auf den heutigen Tag dem deutschen Volke zu manchem Wohl aber auch zu manchem Weh gereicht hat.

Die Sprache ist ein Spiegel der Gedanken, wie sie aus dem Denken, Fühlen und Wollen des Einzelmenschen sowohl, als eines ganzen Volkes hervorgehen. In seiner Sprache offenbart sich das Tiefinnerste eines Menschen, wie eines Volkes; nicht im Ausdruck allein, und im Ton: selbst in der Form charakterisiert sich die Eigenart des einen wie des andern.

Nun gibt es aber keine Nation, die die Standesunterschiede, die Rangverhältnisse deutlicher, schärfer begrenzt und durchgebildet hat, wie gerade die deutsche. Das soll weder ein Lob, noch eine Verurteilung

sein; denn Gutes, recht viel Gutes, aber auch manche Unzulässigkeit ist daraus hervorgegangen.

Das steht fest, dass ausser dem Russen, der denn doch in seiner niedrigen Knechtschaft und mit seiner weit geringeren Bildung nicht zum Vergleich gebracht werden kann, kein Volk so sehr die bescheidene Hochachtung, die Wertschätzung alles Hochstehenden und Fremden so ausgebildet hat, wie der Deutsche.

Wer wüsste es nicht, wie im Vaterlande die Titel und Namen hochstehender Personen nur mit einer gewissen, scheuen Reverenz ausgesprochen werden! Wie „der Herr Doktor" oder gar „der Herr Sanitätsrat", „der Herr Major" — ja selbst „der Herr Pastor" und „der Herr Lehrer" dem guterzogenen, einfachen Bürger oder Bauer weit mehr respektheischende Wesen sind, als jene es hierzulande jemals sein könnten! Anspruchslos, nach guter, alter Sitte, räumt der Deutsche dem Höherstehenden gern den ersten Platz, ja in seiner — so oft missverstandnen — Bescheidenheit tritt er selbst wohl an den letzten Platz! Und siehe: was er in seinem Tun und Handeln übt, das spiegelt die Sprache getreulich wieder; *denn wo immer sich ein Verhältnis der Abhängigkeit herausgebildet hat — da steht der untergeordnete, abhängige Teil bescheidentlich am letzten Platz.*

Abhängig sein heisst doch wohl, ohne die Hilfe eines andern — oder ohne die Hilfe von etwas anderm — nicht bestehen können. Nun, demnach sind in den oben angeführten Sätzen alle Mittelformen der Zeitwörter, sowie die Nennformen derselben von den sie begleitenden Hilfszeitwörtern abhängig. Denn falls man die vollendete Gegenwart — das Perfektum — von „sehen" nicht ohne Zuhilfenahme von dem Hilfszeitwort „haben" bilden kann, — mit anderen Worten, wenn man nicht sagen darf: „Ich Ihren Bruder gesehen", sondern das Wort „habe" unbedingt einsetzen muss, um den Satz verständig zu machen, dann kann eben die Mittelform „gesehen" nicht ohne „habe" bestehen; sie ist also *abhängig* davon, und da sie dieses Verhältnis anerkennt, so *tritt sie bescheidentlich an den letzten Platz, — an das Ende der Satzkonstruktion.*

Dasselbe Verhältnis wiederholt sich bei den Nennformen, die entweder vor den Hilfsverben des Modus (können, wollen u. s. w.), dem Hilfsverb der Konjugation „werden", oder von einem andern regelmässigen Verbum (wie: sehen, hören) abhängen mögen, — ja, selbst im untergeordneten, also *abhängigen Satzverhältnis, im Satzgefüge,* findet diese sicherlich charakteristische Verschiebung des Hauptträgers des Satzinhaltes, nämlich des Hauptverbums, statt, und es ist gerade diese Tatsache, welche als begründendes Beispiel für die angebene Erklärung solcher Satzstellung möge angeführt werden.

Oder wie wollte man andernfalls diese Umstellung des Zeitwortes genügsam erklären? Lassen Sie uns einen solchen Fall näher betrachten.

„Dir blüht gewiss das schönste Glück der Erde, da du so fromm und heilig bist", so stellt Schiller zwei einfache Sätze in ein Gefüge zusammen. „Dir blüht gewiss das schönste Glück der Erde", — oder auch: „Das schönste Glück der Erde blüht Dir", und „Du bist so fromm und heilig" sind die einfachen Sätze. In beiden nimmt der Prädikatsbegriff — das Zeitwort — die zweite Stelle ein — solange sie für sich bestehen. In der Beziehung auf einander, in der Zusammenfügung durch das Bindewort „da" verliert jedoch das Zeitwort des mit „da" eingeleiteten Satzes seine Stellung; es heisst nicht mehr *da* du *bist* so fromm und heilig, sondern *„da* du so fromm und heilig *bist"*. Was bedingt also die Umstellung? Doch jedenfalls das Wörtchen „da" — oder eigentlich der in diesem Wörtchen sich bergende Begriff: die Angabe des logischen Erkenntnis- oder Beweisgrundes für die im Vorsatz enthaltene Aussage, wodurch dann ein inneres, so nahes Verhältnis der beiden Aussagen geschaffen wird, dass die letztere ihre Selbständigkeit aufgibt und sozusagen als Satzteil der ersteren sich einfügt, kurz, in ein *Abhängigkeitsverhältnis* zum ersten Satz tritt.

Dass dem so ist, lässt sich leicht durch die Einschaltung des Bindewortes „denn" an Stelle des „da" beweisen. Auch dieses Bindewort führt den logischen Erkenntnisgrund ein; es wird aber dieser Grund nicht als absolut notwendige, von der ersten Aussage direkt abhängige Tatsache hingestellt, vielmehr als eine mehr oder weniger *zufällige Begleiterscheinung*.

Denn während die mit „da" eingeleitete Begründung in unserm Beispiele etwa so zu erklären wäre: weil du so fromm und heilig bist, so *muss* dir das schönste Glück der Erde blühen, — enthält der mit „denn" eingeführte Satz etwa den Sinn: es ist wahr, du bist fromm und heilig; demnach *muss* dir auch das schönste Glück der Erde blühen.

Beide Gedanken bleiben also im letztern Satz trotz innerer Beziehung als selbständige Erkenntnissätze bestehen, — der eine fügt sich nicht als Teil dem andern ein; er bleibt unabhängig, und in der Konstruktion behält auch das Zeitwort als Hauptträger der Satzidee seine unabhängige Stellung; es heisst: dir blüht gewiss das schönste Glück auf Erden; *denn* du *bist* so fromm und heilig.

Selbst die Zeichensetzung bestrebt sich, diesem Unterschied zwischen abhängigem und selbständigem Satzverhältnis gerecht zu werden; denn während vor „da" ein Komma steht, setzt man vor „denn" in der Regel ein Semikolon; ja, nach besonders langem, vorstehendem Hauptsatz selbst einen Punkt.

Zurückkommend auf unsere Abhängigsverhältnisse und auf die eigenartige Verbstellung in denselben, noch einige Bemerkungen zur Ergänzung.

Es wird uns von Ausländern oft der Vorwurf gemacht, dass durch die Trennung der Verbformen notwendiger Weise auch der Prädikatsbegriff zerhackt, zerstückelt würde; ja, dass durch die Verschiebung des Zeitwortes sozusagen „ der Karren vor den Gaul gespannt sei."

Dem Deutschen selbst wird sich diese Empfindung nie aufdrängen; von seinem Standpunkt aus ist diese Konstruktion nicht nur gut, sondern sogar folgerichtig, und ihm erscheint die deutsche Wortfolge z. B. in der Trennung zusammengesetzter Zeitformen als festerer, soliderer Bau, als die anderer Sprachen.

Wählen wir zum Vergleich ein Beispiel aus dem Englischen. Da heisst es: *I have just torn up a letter for my brother in Germany.* Der Prädikatsbegriff, der Träger der Satzidee, "torn up" folgt unmittelbar dem Subjekt; wir wissen von vornherein, was geschah, — es wurde etwas „zerrissen". Der Hauptinhalt des Satzes und damit das Hauptinteresse desselben konzentriert sich also auf den Eingang des Satzes. Fügen wir nun zum Aussagebegriff die Ergänzung hinzu, so sind wir befriedigt. *"I have just torn up a letter."* Man darf hier getrost einen Punkt setzen. Das noch hinzugefügte *"for my brother"* ist mehr als eine zufällige Beigabe denn notwendiger oder erklärender Satzteil zu betrachten. Wieder können wir hinter die Aussage: *I have just torn up a letter for my brother* einen Punkt setzen. Die Idee ist vollständig abgeschlossen. Es folgt aber noch eine weitere Bestimmung *"in Germany";* auch diese ist wie die vorhergehende nur lose angereiht; sie kann unbeschadet des Inhaltes unseres Satzes fortgelassen oder angefügt werden, — die Konstruktion des Satzes beeinflusst sie so wenig wie die vorstehende Beifügung.

Vergleichen wir nun damit denselben Satz im Deutschen. *„Ich habe gerade einen Brief —"* nun, was denn? erhalten? geschrieben? gelesen? abgeschickt? ? Durch den uns vorenthaltenen Prädikatsbegriff wird unsere Wissbegierde nicht nur erregt, sondern noch gesteigert. Wir lauschen erwartungsvoll auf das Kommende; *„an meinen Bruder"* — —So? An den Bruder? Nun da wird das Zeitwort wohl „geschrieben" lauten? Oder ist es „abgeschickt?" Vielleicht „verloren?" — I, nun soll uns doch wundern, was?

„in Deutschland." — Nun ja, der Bruder ist in Deutschland, aber was ist mit dem Brief geschehen? Wir sind jetzt beim Ende des Satzes angekommen und wissen von dem, was eigentlich geschehen ist, noch gar nichts.

Erst mit dem letzten Wort *„zerrissen"* kommt der spannend erwartete Aufschluss. Dieses letzte Wort ist sozusagen der Träger der Satzidee; es ist der Schlüssel zum Verständnis des ganzen Satzes, — oder noch passender: es ist der Schlussstein eines festgemauerten Bogens. Wie jener, zuletzt gesetzt, den ganzen Bau zusammenhält und vermöge seiner Stellung und seiner Form die ganze Konstruktion fester fügt, so auch das Schlusswort des deutschen Satzes.

Man versuche nur, das letzte Wort fortzunehmen. Was bleibt? Ein unverständliches Etwas; nicht einmal ein Satz. Ohne den Schlussstein bricht die Konstruktion zusammen.

Und nun vergleiche damit andere Sprachen. Zerstört auch da die Auslassung des letzten Satzteiles die Konstruktion? Liegen nicht hier die Satzteile nebeneinander, wie lose Bausteine geschichtet? —

Es ist schon oben angedeutet, dass diese Eigenart im deutschen Satzbau sich bis in die ältsten Perioden der deutschen Sprache verfolgen lässt. In einem der Merseburger Zaubersprüche, die, obwohl von Mönchen aufgezeichnet, noch Spuren sehr hohen Altertums tragen, heisst es:

Phol ende Uuodan vuorun zi holza.
du uuart demo Balderes volon sin vuoz birenkit.
thu biguolen Sinthgunt, Sunna era suister,
thu biguolen Frija, Volla era suister,
thu biguolen Uuodan, so he uuola conda.
sose benrenki, sose bluotrenki, sose lidirenki:
ben zi bena, bluot zi bluoda,
lid zi gilidin, sose gelimida sin.

In der Übersetzung:

Phol und Wotan fuhren (-ritten) zu Holze.
Da ward dem Fohlen (-Füllen) Balders der Fuss verrenkt;
Da besprach ihn Sinthgut, der Sonne (ihre) Schwester;
Da besprach ihn Freia, der Volla Schwester,
Da besprach ihn Wotan, so wohl er konnte:
Ob Knochen-, ob Blut-, ob Gliedverrenkung:
Bein (-Knochen) zu Bein; Blut zu Blute;
Glied zu Glied, als ob sie (sose - though they!) geleimt seien."

Als Beleg für das abhängige Satzverhältnis weisen wir auf Reihe 2: du *uuart* dem Balderes volon sin vuoz birenkit, sowie auf die letzte Reihe, worin das Verbum finitum *„sin"*, weil im Nebensatz, an das Ende der Konstruktion tritt.

Auch im *Hildebrandslied,* das jedenfalls der frühesten Periode deutscher Dichtung angehört, finden wir reichlich Belege für die deutsche Eigenart des Satzbaues.

Garutun se iro gudhamun, gurtun sih iro suert ana,
helidos, ubar hringa, *do* sie to dero hiltiu *ritun.*

Zu deutsch:

Legten an ihre Kampfgewänder, gürteten sich ihre Schwerter an,
(die) Helden, über (die Panzer-) ringe, da sie zum Kampfe ritten.

Sowie: — — —her fragen gistuont fohem uuortum, *hwer* sin fater *wari* — — — er (zu) fragen anhub,
(mit) wenigen Worten, wer sein Vater wäre. — — — —

Erwähnenswert ist es jedenfalls, dass auch die angelsächsische Sprache etwa bis zur Mitte des zwölften Jahrhunderts die deutsche Umstellung, wie überhaupt den deutschen Satzbau befolgt.

Aus Ælfrics Grammatik, etwa um 970, zitieren wir: Tha waes Thridhwoed sprecen.— — Da wurde (ein) Machtwort gesprochen.—Ferner aus einer Bibelübersetzung, etwa um das Jahr 1000: Tha se Haelend gefulbod waes,astah he.— — — Da der Heiland getauft war, stieg er heraus.

Aber schon zur Zeit Chaucers, in der letzten Hälfte des vierzehnten Jahrhunderts, hat die deutsche Art dem französischen Einfluss weichen müssen.

Hat das Englische dadurch eingebüsst? Uns will es so erscheinen; denn es kann von der vorurteilslosenKritik nicht geleugnet werden, dass dem Deutschen in der veränderten Wortfolge seines Satzbaues ein Mittel gegeben ist, welches die Darstellungsweise seiner Gedanken geschmeidiger, gefügiger, abwechslungsreicher und rhythmischer gestaltet.

Es darf allerdings nicht unerwähnt bleiben, dass sich durch die grössere Mannigfaltigkeit der Gestaltung auch die Möglichkeit fehlerhafter Konstruktion in gleichem Masse steigert; dass füglich dem Lehrer des Deutschen wohl eine höchst schwierige aber auch äusserst anregende Aufgabe daraus erwächst.

Aus dem Tagebuch eines deutschamerikanischen Schulmeisters.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *C. O. Schönrich*, Baltimore.

5. Allerlei Zuschriften vom Elterhaus.

Die in die Schule gelangenden Zuschriften verhelfen uns zu einem weiteren Verständnis für Jungamerika. Tausende derselben habe ich in meiner Berufstätigkeit seit 1868 erhalten, in den letzten Jahren kamen sie in verschiedenen Sprachen, da meine jetzige Schule, die grösste in Stadt und Staat, aus 35 Klassen mit 40 Lehrkräften bestehend, in drei Gebäuden untergebracht, von Kindern verschiedener Nationalitäten besucht wird. So zeigte ich dieser Tage unserem geschätzten Direktor Dapprich, als er mich bei seiner Durchreise nach Europa besuchte, einen eben eingegangenen hebräischen Brief. Lesen konnte ihn freilich weder er noch ich.

Wenn nun hier zum Anfang eine der englischen Zuschriften wiedergegeben ist, so geschieht dies einerseits, um diese, die ja doch in der Mehrzahl vorkommen, in diesem Kapitel nicht ganz und gar zu übergehen, anderseits aber, um damit zu zeigen, dass manche der in nachfolgenden Noten repräsentierten deutschamerikanischen Mütter und Väter vor man-

chen angloamerikanischen bezüglich Orthographie und Stil in ihrer Weise keineswegs zurückstehen. Die Namen sind aus naheliegenden Gründen verändert.

„Please kipe Willie in at reses time as he had bin sick
Oplige Mrs Jones"

Die nächste Zuschrift ist die kürzeste in meiner Sammlung, sie bildet gewissermassen den Übergang vom Englischen ins Deutsche:

„Bliss Miss Esskuss die Mehre."

Das Eis ist gebrochen, in den folgenden Zuschriften gewinnt das Deutsche immer mehr Bahn:

„Miss Lissi,
Der Lui hat sor an his fit und ich hab ihn von der Schul heimbehalten.
Mis Schulz."

„Mis Tille.
Die Meme hat die ganze woche nicht gut gefielt deswegen hab ich Sie zu Haus behalten. Mis Maier."

Mis Line
Der Herre hat zehnewetag ghabt dan kont er nicht komen."

„Miss Gusse bliess lass mein Jani heim mit der ersten Bel,"

„Die Mäke konnte gestern nachmittag nicht kommen, sie hatte Klafürstunde."

„Da Josie Wurzburger
Morgen fort Muft mögte ich sie um eine Karte Bitten.
Jackob Wurzburger."

„Freulein Emma.
Entschultige sie den Schanne Miller er War Nicht Heute morgen in der Schulle den er War Wütr Krank. im auf drag
for Mis J. Miller."

„Mrs. Eide
sein sie so gut und Lasen sie den Karlchen Lehman Witter in die Schulstube Komen Wen er in Risäs ausgewesen ist. Weil er so ein Husten hat
agtunkzfoll M. Lehman."

Ein Schüler, dessen Namen vom Monitor aufgeschrieben worden war, weil er sich der Regel zuwider vor Öffnen der Tür am Schulhause gezeigt hatte, brachte folgende auf ein abgerissenes Stück gelben Einwickelpapieres gekritzelte Note:

ich schicke Luis vor der Schulle For ein Keckstenter und er komt zu Haus und Weint das ein Bub sein Nam genomen häte for die Schull."

Eine österreichisch-ungarische Mutter sandte folgenden Zettel:

„Ms tizern!
die ursache was mein sohn ist zu Haus ferbliben ist er hat zähn wehtig also bitte Ihm zu ferzeuen. Mikrosch,"

Mit den folgenden Zuschriften gelangen wir allmählich in ein reineres Deutsch:

„Fräulein Annabel Johann hat eine wehe Fuss gehabt."
Freulein Marie
Enschulige sie die Rickchen den sie Glagte zu fül über iren Gopf We Weshalb sie Nicht iren auf satz Gont aus fülen
Achtungfoll
Mis Schulze."

Beim Betrachten vorstehender Zuschriften wird sich der deutsche Lehrer da und dort Worterklärungen gewünscht haben. Diesem stillen Wunsche soll nun entsprochen werden, ehe wir weiter gehen. Herre steht für Harry, Schanne für Johnnie, Mehre für Mary, Meme für Mamie, Tille für Tillie, Ottilie, Josie für Joseph, Mäke für Maggie, Eide für Ida, Gusse für Gussie, Kek für cake, muft für moved, Risäs für recess (Freizeit, Spielzeit), bliss für please, esskuss für excuse, tizern für teacher, sor an his fit für sore on his feet (wehe Füsse).

Folgende Zuschriften geben andere Einblicke.

„Geehrter Herr!

Entschuldigen Sie gütigst meine Töchter Gretchen und Blanche für Abwesenheit von der Schule, und für ihre Lektionen, sie waren auf dem Ball.

Hochachtungsvoll

N. N.

„Geehrte Dame!

Sie möchten so gut sein und entschuldigen Friedrich das Er nicht in der Schule war und auch zu gleicher Zeit für spät kommen heute Morgen und ich wollte sie liessen Ihn einmal ordentlich durchhauen, denn wenn Er wieder spät kommen thut wir sein immer auf der Hut das schön rein aussieht wenn Er nicht sich rein hält so geben sie Ihm ordentliche Tracht Prügel und Ich bleibe Ergebenst Sein Vater N. N.

„Sehr geehrter Herr!

Sie haben meinen Sohn nach Hause geschickt und sagen lassen, wenn ich nicht mit ihm in die Schule komme, werde er suspendiert. Und das Alles, weil seine Lehrerin ihn ungerecht beschuldigt hat, *wie ich von meinem Sohne positiv weiss.*

Das ist gegen alles Recht und gegen die Constitution der Vereinigten Staaten, und als freier Bürger protestiere ich dagegen. Ich verstehe es wohl, wenn Sie Ihr Lehrerpersonal in Schutz nehmen, aber Alles hat seine Grenze, und ich kann nicht einsehen, wie Sie als gebildeter Mann die Seite einer gänzlich unfähigen Lehrerin nehmen können.

Wenn Sie nun darauf beharren und meinem Sohn ohne mein Hinkommen die Wiederaufnahme verweigern, dann bin ich leider gezwungen, mich an die Schulbehörde zu wenden.

Mit grösster Hochachtung

Dr. X.

Der Brief hatte nicht die erwartete Wirkung, und der Herr Vater fand es geraten, andern Tags doch in die Schule zu kommen und den Fall erledigen zu helfen. Was den Fall hässlich machte ist der Umstand, dass die betreffende Lehrerin befähigt und pflichttreu war und sich gerade mit jenem verzogenen Jungen grosse Mühe gegeben hatte. Zum Dank war sie noch vom Elternhaus beschimpft worden.

Ja, Dank ist für den Lehrer eine seltene Blüte. Mir ist er von meinen Privatschülern immer reichlich geworden, die andern Schüler haben mich dadurch in späteren Jahren auch vielfach erfreut und ermuntert, aber von Dankbarkeit des Elternhauses finde ich in meinen Tagebuchblättern verhältnismässig nur wenige Fälle angegeben, und in der grossen Mehrzahl gingen sie von israelitischen Eltern aus.

Dass übrigens die Dankbarkeit schon vor Jahrtausenden ein Anstoss errengender Gegenstand gewesen sein mag, kann aus dem Umstand ersehen werden, dass, als Zeus im Olymp ein Götterfest gegeben, nur zwei der geladenen Gäste einander fremd gegenüber standen, und erst mit einander bekannt gemacht werden mussten: die Göttin der Wohltätigkeit und jene der Dankbarkeit; sie waren einander noch nie begegnet.

Zum Abschluss dieses Kapitels noch eine Korrespondenz. An einem stürmischen Freitag im März 1892 sandte der Schreiber den Zöglingen seiner Oberklasse aus dem einsamen Krankenzimmer, wohin ihn ein Halsleiden gefesselt hatte, nachfolgenden Brief:

„Meine lieben Schüler!
Das rauhe Wetter hält im Haus
Den Körper noch gefangen,
Den Geist jedoch trägt hin zu Euch
Mein sehnendes Verlangen;
Und wenn es Gottes Wille ist,
Bin ich in Eurem Kreise
Am nächsten Montag wiederum
Ganz in der alten Weise.

Um nun die alte Freundschaft dann
Werktätig zu erneuen,
Sollt Ihr mit einem Aufsatz mich
An jenem Tag erfreuen.
Legt ihn erst aus, und schreibt ihn schön
Auf lose, weisse Blätter,
Braucht sparsam den Superlativ,
Das Thema sei *„Das Wetter."*

Doch nennet nicht das Wetter „schlecht,"
Denn Gott lässt's so geschehen,
Und was Er schickt, ist immer gut,
Wenn wir's auch nicht gleich sehen. —
So lebt denn wohl, und lasset Euch
Die Mühe nicht gereuen,
Dann kann ein jedes doppelt sich
Am Montag mit mir freuen.
Euer treuer Lehrer *C. O. S."*

Der Brief war aber nicht nur in die Hände der Schüler geraten, sondern auch in die Spalten einer Lokalzeitung, deren argusäugigen Berichterstattern er nicht hatte entgehen können, und der Montag brachte nicht allein die Aufgaben der betreffenden Schüler, sondern auch per Post folgende Epistel von „einem Exschüler":

„Das Wetter.
Das Wetter, das in diesen Tagen
Uns Regen, Wind und Schnee beschert,
Das ist fürwahr kaum zu ertragen,
Indem es den Verkehr erschwert.

Es hüllten Männer sich und Frauen
Gar fest in ihre Pelze ein,
Um einigermassen vor dem rauhen
Und kalten Wind geschützt zu sein.

Der Wettergott verübt mitunter
Aus Übermut die tollsten Streich;
Er treibt es täglich immer bunter,
Ist rücksichtslos und keck zugleich.

Das Wetter, ja, es ist verschieden
Und wird es immerwährend sein,
Es stellt die Menschen nicht zufrieden,
Sei's Regen oder Sonnenschein.

Das Wetter, es hält auch mich heute
In warmer Stube festgebannt,
Allwo ich jetzt die Zeit vergeude
Mit dem ob'gen Gegenstand.

Von einem Exschüler."

Editorielles.

German in public schools... Unter diesem Titel bringt die Februarnummer des in Milwaukee erscheinenden „Western Teacher" aus der Feder des Redakteurs S. Y. Gillan einen Artikel, auf den einzugehen wir uns gezwungen sehen. Herr Gillan glaubte sich zu diesem Artikel veranlasst durch einen vom hiesigen Superintendenten des öffentlichen Schulwesens Herrn H. O. R. Siefert gemachten Vorschlag, der dahinging, durch allmähliche Heranbildung von englisch-deutschen Lehrern das gegenwärtige Fachlehrersystem im deutschen Unterricht durch das Klassenlehrersystem zu ersetzen. Nachdem dieser Vorschlag in der hiesigen Presse bereits heftigen Widerstand gefunden hatte, greift ihn nun auch Herr Gillan an und knüpft daran Bemerkungen, die den deutschen Unterricht im allgemeinen treffen und uns darum zwingen, uns mit denselben zu beschäftigen.

Herr Gillan führt aus, dass der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen weder eine Notwendigkeit ist, noch von Dauer sein wird. Er ist ein zeitweiliger Notbehelf gewesen und wird nur geduldet; einen eigentlichen Wert besitzt er für den Elementarunterricht nicht. Die Unterrichtszeit ist zu kurz, um die nicht von Hause aus deutschsprechenden Kinder zum Gebrauch der Sprache zu bringen, und für die Schüler, welche sich nicht am deutschen Unterricht beteiligen, ist die demselben gewidmete Zeit verloren.

Das Deutsche erhielt einen Platz in unseren öffentlichen Schulen zu einer Zeit, als die deutsche Einwanderung eine besonders grosse war.

Um nämlich die neu eingewanderten Deutschen schneller zu amerikanisieren, wollte man sie in die öffentlichen Schulen ziehen, und man gab ihnen den deutschen Unterricht gleichsam als Lockspeise, die denn auch den gewünschten Erfolg hatte. Der Gedanke kam aber damals niemandem, dass dieses Interimistikum einst zur ständigen Einrichtung werden könnte. Jeder intelligente Deutsche, der sich in Amerika niederlässt, weiss, dass seine Nachkommen die Sprache seines Vaterlandes vergessen werden. Dieser Prozess mag in einigen abgelegenen Gegenden Wisconsins oder Pennsylvaniens langsam vor sich gehen, aber aufgehalten kann er nirgends werden, und wo es geschieht, geschieht es zum Nachteil der Beteiligten. Gewöhnlich finden wir schon die zweite Generation sich des fliessendsten Englisch bedienen, das kaum noch ihre Abstammung verrät. Daher ist Superintendent Sieferts Plan reaktionär und findet nicht einmal die Unterstützung der intelligenten und weitblickenden Deutschen.

In den Hochschulen liegen nach Herrn Gillan die Verhältnisse anders. Da gebührt dem deutschen Unterricht seines kulturellen Wertes halber der gleiche Platz wie andern modernen Sprachen, wenn vielleicht auch die politischen Ereignisse der letzten Jahre dem Spanischen aus praktischen Gründen mehr Wert beigelegt haben als dem Deutschen.

Soweit Herr Gillan. Es ist natürlich hier nicht am Platze, auf den Siefertschen Vorschlag einzugehen, den übrigens Herr Gillan vollständig entstellt wiedergegeben hat, wenn er sagt, dass nach demselben jede Lehrkraft Milwaukees Deutsch sprechen und unterrichten müsste. Auch wir können uns nicht mit dem Siefertschen Plane befreunden. So sehr das Klassenlehrersystem in der Volksschule dem Fachlehrersystem aus erziehlichen Gründen vorzuziehen ist, so wird sich das erstere kaum auf den fremdsprachlichen Unterricht ausdehnen lassen. Dies geschieht nicht einmal in Europa, wo doch fremde Sprachen seit Jahrhunderten einen wichtigen Zweig des Lehrkursus bilden. Wenn aber Herr Gillan die Opposition unserer intelligenten Deutschen gegen den Siefertschen Vorschlag daraus erklärt, dass sie die Sache des deutschen Unterrichtes aufgeben und darum den Vorschlag für unzeitgemäss halten, so irrt er sich. Gerade, weil unsere Deutschen eine Verkümmerung des deutschen Unterrichts fürchten, deshalb sind sie Gegner dieser Neuerung.

Im übrigen müssen wir unsere Verwunderung darüber ausdrücken, dass Herr Gillan solche Ansichten über den deutschen Unterricht äussert. Wir halten ihn für einen Mann des Fortschritts auf pädagogischem Gebiete, dass wir uns seine rückschrittliche Stellung auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts kaum zusammenreimen können.

Ein jeder, der mit der Geschichte des deutschen Unterrichts vertraut ist, weiss, dass die Angaben Herrn Gillans nicht den Tatsachen entsprechen. Die Deutschen hätten den Unterricht in ihrer Muttersprache als Lockspeise erhalten? Ob Herr Gillan wohl je von den Kämpfen gehört

und gelesen hat, die die deutsche Bevölkerung unserer grossen Städte zu bestehen hatte, ehe man sich zu Konzessionen bezüglich des deutschen Unterrichts verstand. Der Geist, der damals — es war in den Zeiten der grossen deutschen Einwanderung — die Kämpfer beseelte, er ist auch heute noch bei vielen — wenn auch leider nicht bei allen — vorhanden; auch heute finden wir noch zahlreiche Deutsche, die mit derselben Zähigkeit und Begeisterung für die Erhaltung des kostbarsten Gutes in der neuen Heimat zu kämpfen willens sein werden wie ihre Vorfahren.

Doch da haben wir uns auf ein Gebiet begeben, auf das zu folgen wir Herrn Gillan nicht zumuten werden. Seine Muttersprache ist ja die englische Sprache, und er wird kaum verstehen, welche im tiefsten Innern schlummernden Herzenstöne im Deutschen beim Klange deutscher Laute geweckt werden, und warum daher der Deutschamerikaner mit aller ihm innewohnenden Energie neben dem Englischen, das er allerdings zu beherrschen trachtet und auch schon in der zweiten Generation vollständig beherrscht, wie Herr Gillan gerechterweise zugibt, am Deutschen festhält. Und dies macht uns sicherlich nicht zu schlechtern Bürgern dieses Landes, was uns der Gerechtigkeitssinn Herrn Gillans hoffentlich auch zugestehen wird.

Wir gehen also auf das pädagogische Gebiet, auf dem Herr Gillan als tüchtiger Arbeiter gilt. Wird er *als Erzieher* den grossen Wert des zweisprachigen Unterrichts verneinen wollen? Denselben an dieser Stelle verteidigen zu wollen, hiesse Eulen nach Athen tragen. Nur zu seiner Information möchten wir Herrn Gillan auf die Schriften und Ansichten von Männern hinweisen wie Alexander Bain, Bayard Taylor, James McAlister, J. B. Peaslee, M. D. Learned, D. St. Jordan, Chas. W. Eliot, D. C. Gilman, W. H. Maxwell und W. T. Harris, dem Erziehungskommissär, der erst in seinem letzten Jahresbericht eine umfangreiche Arbeit bezüglich des deutschen Unterrichts veröffentlicht hat. Wir sind der festen Überzeugung, dass der zweisprachigeUnterricht *von der ersten Klasse der Volksschule an* eine pädagogische Notwendigkeit ist, und sind zugleich anmassend genug, die deutsche Sprache als die zweite Sprache zu bezeichnen, nicht deshalb, weil ein grosser Teil unserer Bevölkerung deutscher Abstammung ist, sondern weil sie vom Standpunkte ihrer Literatur — das Wort im weitesten Sinne genommen — die moderne Kultursprache ist. Diesen Platz räumt ihr auch Herr Gillan, soweit die Hochschule in Betracht kommt, ein, und nur ein Schnitzer in der Logik seiner Ausführungen, indem er den kulturellen Wert mit dem praktischen vermengt, bringt ihn zu dem Schlusse, dass das Spanische dem Deutschen den Rang streitig mache. Übrigens bezweifeln wir, dass das Spanische einen grösseren praktischen Wert als das Deutsche habe; es käme darauf an, die Anzahl derer, die sich in ihrem Berufsleben des Spanischen, beziehungsweise des Deutschen zu bedienen haben, statistisch festzustellen.

Die zweisprachige Volksschule ist die Schule der Zukunft. Überall da, wo sie eingeführt ist, zeitigt sie die besten Resultate, und das Englische hat nichts weniger als Schaden aus ihr. Wenn Herr Gillan sagt, dass gegenwärtig die dem deutschen Unterricht ausgeworfene Zeit zu kurz sei, so mag er recht haben. Wenn er nun dafür einträte, dass die Zeit verlängert werde; vielleicht würde er dann andern Sinnes werden! **M. G.**

Das wachsende Interesse des Volkes für Hebung der Schulen und Besserstellung der Lehrer.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *A. Warnecke,* Milwaukee.

Es ist eine erfreuliche Tatsache zu bemerken, dass seit einiger Zeit in allen Schichten der Bevölkerung unseres Landes eine Bewegung im Gange ist, welche energisch für Hebung unserer Volksschulen eintritt, und dieses einerseits durch Anstellung tüchtiger und allseitig ausgebildeter Lehrkräfte, und andererseits durch Aufbesserung des Gehalts und Sicherstellung derselben im Amte anzustreben sucht. Diese Bewegung findet denn auch in der Presse, als dem eigentlichen Volksmunde, kräftigen und energischen Ausdruck, und zwar durchweg in geschickter Weise und mit trefflichen Argumenten. Man kann das wohl als ein allmähliches Erwachen des Volksgewissens bezeichnen; denn unter allen idealen Gütern, die ein Volk unter kräftiger Mithülfe des Staates und der Regierung anzustreben hat, steht doch wohl eine gute Erziehung und Ausbildung der Jugend mit obenan. Wir halten uns hier in Amerika für das gebildetste Volk der Erde, sind es auch wohl in mancher Beziehung, jedenfalls in technischer und kommerzieller Hinsicht; aber auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts können wir den Beweis der Superiorität doch noch nicht durch den Nachweis darbringen, dass wir die wenigsten Illiteraten haben. Darin sind uns doch Deutschland und die Schweiz noch ziemlich „über", auch wenn wenn wir die Indianer und Neger nicht mit einzählen.

Wir müssen doch wohl zugeben, dass es mit der Ausbildung unserer Jugend, und zwar besonders auf dem Lande, noch recht kläglich aussieht. Hier ist noch viel, sehr viel zu tun und eben so auch noch in den meisten Städten.

Doch was sollen wir Lehrer nun dieser Bewegung gegenüber tun? Müssig zuschauen und uns das Ding gemütlich ansehen? Auf keinen Fall. Wir sind es uns selbst, unserer Familie und auch der Schule und unserm Amte schuldig, tatkräftig mit in die Bewegung einzugreifen, Hand ans Werk legen und die Sache in jeder Beziehung mitfördern zu helfen. Wie rührig sind nicht die Arbeiter, ihre Lage zu verbessern. Alle Gewerkschaften schliessen sich zusammen zu Vereinen und Genossenschaften zum gemeinschaftlichen Handeln, und wie viel haben sie nicht schon erreicht durch tatkräftiges Handeln und festes Zusammenhalten? Warum sollen wir Lehrer nicht dasselbe tun? Glauben wir etwa, dass uns alles Gewünschte und Erhoffte wie eine reife Frucht in den Schoss fallen wird? Darin werden wir uns sehr täuschen.

Wir Lehrer hier in Milwaukee haben nun auch schon seit Monaten kräftig für eine bessere Stellung der Lehrer, als Gehaltserhöhung ,permanente Anstellung und Pension agitiert; aber dabei wird es einem so recht klar, dass wir hier in Amerika doch durchaus keinen Lehrer*stand*, keine Berufsklasse haben. Da ist kein Standesbewusstsein, kein solidarisches Gefühl der Zusammengehörigkeit, keine Kollegialität.

Wie kommt das und welches sind die Ursachen? Einfach daher, weil hier die Lehrer ihre Beschäftigung nur in seltenen Fällen zum Lebensberuf machen. Die meisten sind eigentlich gar keine Lehrer, sie sind nur Schulhalter und haben darum auch kein Standesbewusstsein. Und der Grund hiervon ist wieder, *weil sie zu schlecht bezahlt werden.*

Alles bezahlt sich hier in Amerika, nur nicht das Schulehalten. Warum melden sich nicht mehr junge Männer zum Lehrerberuf? Nun, sie können in fast jeder andern Stellung mehr Geld verdienen. Darum hat ja auch das weibliche Geschlecht fast ausschliesslich das Lehrergeschäft monopolisiert, und die Folge davon ist, wie statistisch nachgewiesen wird, dass durchschnittlich alle 4 Jahre gewechselt wird. Das ist gewiss doch nicht zum besten der Schule. Lehrerinnen müssen und sollen sein (man denke sich einmal einen Mann als Kindergärtner!) aber das starke Geschlecht könnte ein bisschen mehr vertreten sein. In der Familie teilen sich Mann und Frau friedlich in das Geschäft der Erziehung; warum kann es in der Schule nicht eben so sein? Ich glaube, es wäre wohl wünschenswert, wenn in den Oberklassen, wo die Knaben gewöhnlich anfangen, sich für das Stadium der Flegeljahre zu entwickeln, eine feste männliche Hand die Zügel führte, statt der sanften weiblichen.

Die Früchte der allzugrossen Freiheit zeigen sich dann oft später in widerlicher Art. Was soll man z. B. dazu sagen, wenn an einer Universität die Sophomores den Freshmen bei einem Tanzvergnügen Stinkkatzen in die Tanzhalle warfen, oder an einer anderen Universität die Studenten ihren weiblichen Commilitonen nachts heimlich die Unterwäsche aus den Waschräumen holen und mit Dinte beschmieren. Das ist doch sicher nicht gentleman-like und kann nicht als harmloser Studentenulk bezeichnet werden. Doch dafür ist gewiss nicht allein die Schule verantwortlich zu machen, sondern vorzüglich das Elternhaus, wo die Erziehung in vielen Fällen sehr, sehr vernachlässigt wird, weil der pater familias keine Zeit für solche Kleinigkeiten hat.

Es ist also nicht allein die Überfüllung des Arbeitsmarktes durch das weibliche Geschlecht und das dadurch herbeigeführte Herabdrücken der Gehälter, was die Schule schädigt, sondern vor allem auch die mangelhafte Vorbildung mancher Bewerberinnen. Unser Staats-Hochschulinspektor, Herr W. W. Parker, sagt sehr richtig in einer Zuschrift an eine hiesige Zeitung:

"For the last 5 years teachers wages in Wisconsin have shown a slight increase each year. This may be encouraging to some, yet the student of political economy sees in it only the natural working of the law of supply and demand. The greater the call for laborers in other fields, the fewer there are to teach school, hence the higher wages. An awakened public conscience is the only permanent remedy for this evil. A conscience which will recognize the value of the teacher to the world, the sacrifice he must make to become a teacher, and the nerve-racking work he must do in order to maintain himself in the teaching profession." Ja, das sind wahre Worte, aber dem grossen Publikum gegenüber sind sie meistens in den Wind gesprochen. Die Menschen sehen die Arbeit des Lehrers meistens als eine sehr leichte an. Man kann ja auch leider den Erfolg seiner mühevollen Arbeit nicht mit dem Yardmass oder mit der Masskette messen und auch nicht mit dem Gewicht wiegen. Deswegen sieht man geringschätzig auf sie herab. Die Lehrer sind die Parias der Gesellschaft; „the school-ma'm and the schoolsmaster" sind zwei Ausdrücke, bei denen man gewöhnlich mitleidig mit der Achsel zuckt. Man denkt dabei wohl an die Worte im Faust: „Es muss auch solche Käuze geben." Also da heisst es für uns, wie Parker sagt, das Gewissen des Volkes aufwecken, für unsere Stellung kämpfen und zwar gemeinschaftlich Schulter an Schulter.

Das haben die Lehrer auch in Deutschland tun müssen und sie tun es noch dort, aber sie haben auch schon manches und vieles erreicht. Professor Dr. Rein in Jena sagt darüber: „Die Geschichte des Lehrerstandes ist eine *Leidens*geschichte. Mühsam hat der Lehrerstand sich Ansehen und genügendes Einkommen *erkämpfen* müssen. Die Gesellschaft hat sich in der sozialen Würdigung und der finanziellen Sicherung des Lehrerstandes schwerer Versäumnisse schuldig gemacht.“ Passt das nicht auch auf unsere Verhältnisse hier in jeder Beziehung? Lasst uns denn auch versuchen, uns eine bessere soziale Stellung, Anerkennung unserer schwierigen Arbeit durch höhern Gehalt, eine permanente Anstellung und Pension zu erkämpfen. Bei fast allen Beamten sind die Gehälter in den letzten Jahren verbessert, nur nicht bei den Lehrern. Aber unsere Gehälter sind trotzdem nicht dieslben geblieben, sondern sie sind *herunter gegangen*, denn da alle Lebensbedürfnisse in den letzten Jahren um 25—35 Prozent in die Höhe gegangen sind, so ist die Kaufkraft des Geldes und unsers Gehalts folgerichtig eben so viel herunter gegangen. Die Kosten des Lebensunterhaltes (cost of living) wurde nämlich in unserer Lehrerversammlung für einen verheirateten Lehrer mit Familie auf $1800 angegeben. Da kommen wir also um die Hälfte „zu kurz“. Was wir also nötig haben, ist gemeinschaftliches Handeln und Zustammenstehen und Zusammenhalten, dann wird auch nach und nach immer mehr erreicht werden; denn gut Ding will Weile haben, und was lange währt, wird endlich gut.

Correlation of German with Other Studies.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

By *Betty Silberberg*, New York City.

(Concluded.)

Some of the prose-stories in the readers are also descriptions of industries; or they show us scenes from life; bring us to distant countries and tell us about events famous in history. In order to illustrate these, I shall mention four little stories, one from the first Eclectic Reader, two from the second, and the fourth from Maynard's Easy German Readings.

a. Die Mühle.

We are going to read: "Die Mühle." A picture in the reader illustrates it. We see it is a water-mill. The content is the following: "The children had long been desirous to know whence the flour came, out of which the mother bakes the bread and cake. The father promises to show it to them. Merrily they walk through the forest, over the meadow down to the brook. Here the mill stands. Already in the distance they had heard the clattering of the millstones. These are in the mill-course (Mahlkasten). The large wheel outside the mill sets the machinery inside in motion. The children see how the grain is poured from the bags into the mill-course, how from here it runs through sieves and at last falls into the flour box (Mehlkasten) as the nice, white flour they know. Everything is in motion in the mill and turns around continually. The white flour covers everything, building as well as miller. The children are astonished that the manufacture of this simple article causes so much labor. This story does not need many extra explanations. After the children know how to read, translate and tell it to me in German, I proceed to something else.

b. Der grosse Hund.

The next story, "Der grosse Hund," calls for a longer treatment. It is one of Hans Andersen's charming little tales from his Bilderbuch ohne Bilder. The moon tells the following story: In the parlor of an inn the bear-leader is waiting for his supper. Bruin the bear stands outside in the yard, tied to a post. He feels lonesome and has found the way to the stairs. Heavily he mounts them and comes to the door of a room which he opens. Here three little boys are playing in the light of the moon. Their ages vary from two to six years. They have never seen a bear and think it is a big dog. They pat him and the bear lays down on the floor. The boys, full of fun, roll over him. The eldest takes his drum and beats it. Now the bear rises on his hind-legs. Oh! it is too funny. The children play soldiers, every-one has a gun, the bear also, and he knows how to hold it. Then they march up and down. At this moment the mother enters; she nearly faints when she sees in what dreadful company her darlings are. But joyfully these exclaim: "We are playing soldiers." Now the bear-leader comes and takes his runaway bear down stairs.

This story introduces us into the life of one of these wandering mountaineers; generally from the Pyrenees, who with their bear wander from place to place, everywhere amusing the children by the awkward dancing of the bear, his climbing and also by their own quaint, outlandish singing. Such a man with his bear has wandered through France, Germany and Denmark. To-day he has given performances in a little place in the north of Denmark. But why do we conclude that the town is situated in Denmark? We look for the author's name and find it is "Hans Andersen." I ask the children what they know about him. Some have read his fairy-tales, "Der Tannenbaum, Das Mädchen mit den Schwefelhölzern," etc. I tell them about Andersen and induce some to find out more about this poet. This they do with pleasure. Some do it in English, some in German. We hear about the poor boy from the Island of Fünen, his struggles for education, his success in Kopenhagen, his stay in Rome, etc. How he became famous and now is known all over the world.

A scene from life, geography and literature form the correlation of this lesson to the study of German.

c. Die St. Bernhardshunde.

To another part of the world leads us the well-known story, "Die St. Bernhardshunde. The dangers of the snow-covered Alps, the pious devotion of the monks is unfolded to us. We see them roaming over the Alps during a snow-storm, accompanied by their faithful dogs, whom they also send out alone to search for unfortunate travellers buried under the snow. We wonder at the intelligence of these dogs in rescuing people. How at first they try to do it alone and when they cannot succeed rush back to the Hospice for aid. I ask my pupils why the monks and dogs had been such benefactors of humanity? Tell them that before building the large tunnel through the St. Gotthardt, travellers from Germany to Italy were obliged to follow the dangerous Pass over the St. Bernhard. In order to impress this more, I show them a large picture representing a part of the Alps, The Welland Wetterhorn. They see the snow-covered pics towering up in the background, the glacier flowing down at the side of them ending in a mountain stream. Below that the pine forest and sheltered by this the "Alm" ((Alpine-meadow) with its "Sennhütten" and herds of cattle. One of the chief industries of Switzerland, cheese making, is explained by that. Through this picture the children's interest in their German lesson is intensified; their knowledge in geography expanded.

d. Die Geschichte von Wilhelm Tell.

But let us stay a little longer in Switzerland and visit the banks of the Lake of Luzern. His German name, "Der Vierwaldstättersee," proves that four cantons, Die Waldstätte, border on it. Here is the scene of William Tell, with whose story the children are already familiar through stories from their English reader. However, they have no idea of the cause of the Swiss struggle for independence. So I tell them that Switzerland once belonged to Germany, but was an independent state, only ruled by the Emperor. Once Germany had no emperor for a long time, the great princes did not want a powerful ruler over them. Therefore they elected a pious Swiss count the "Graf von Habsburg"; he is known as Emperor Rudolph von Habsburg and was the founder of the still ruling Austrian house. He began to restore order in Germany, where the "robber knights" had every road made unsafe, and also to conquer many princes whose domain he took, thus laying the foundation to the Austrian power. His son Albrecht wanted to subdue Switzerland too, where his family possessed large estates, and therefore sent cruel governors. One of them was Gessler, with whom the story of William Tell deals. Sometimes I read also Schiller's poem, "Der Graf von Habsburg," which interests the pupils greatly. This winter I had in my class a girl of Swiss descent, who possessed a beautiful, illustrated book, "The Legends of Switzerland," which contained all these stories. The book went from hand to hand and many a girl read the stories with growing delight. I am sorry that such books are not in the school-libraries. A great many girls knew also that Schiller had written the wonderful drama, "William Tell." Some of German descent had already seen it in the theatre. We then spoke about Schiller; a few pupils brought in an account of his life, mentioning his most important works.

So the simple story of William Tell called for geographical, historical and poetical descriptions, but care must be taken that the study of the German language is not subordinated to these comments.

Just as manifold correlations to other studies as the prose selections offer those from poetry. Splendid examples for nature-study are the poems, "Im Frühling," by Julius Sturm, and the well-known "Die Schwalben" by Chamisso. In the former Spring is personified. He comes and calls down from the mountain: "Sleepy-heads awake! no matter how deep your sleep may be!" All nature has heard his call. The germs begin to stir, they blast their little prisons and begin to sprout. Then the leaves step out of their brown cradles and nestle to the swaying twigs. The flowers awake; first of all little snowdrop, who was afraid to have overslept herself. The coffins of quiet sleepers open, gnats and beetles are again playing in the sunshine. Other flowers awake now too, especially the violets, deeply hidden in the grass, the white anemones and the colored primroses. The whole awakening of nature is poetically described. The children led by a few questions understand why the poet makes the germs blast their prisons. They have already observed germs resting in a cell, bursting open the outer shell and stretching forth their tender rootlets. The brown cradles of the leaves are understood as the buds, covered by the hard, horny, brown leaves to protect them from winter's frost. The coffins of quiet sleepers are the cocoons of insects in which they await the vivifying rays of the sun.

Animal life is brought near to us by Chamisso's touching poem. The child for a long time has secretly watched the swallows, how so wonderfully they built their nest. Then they furnished it and laid their eggs. One after another had guarded their little house like a jewel; now the young brood stretches forth their little heads that the parents may feed them alternately. At this moment the little girl

calls her mother and tells her all about the swallows. Charmingly she describes how it seemed as if the swallows wanted to tell her something and how sorry they were that they could not speak. She admires much the parents' love for their young ones.

Besides speaking about the swallows as clever architects, messengers of spring and harbingers of good fortune, as some believe, I tell the pupils something about the author. As the son of a French nobleman, he was driven out, during the French Revolution, from his castle Boncourt in the Champagne. How with his parents he emigrated to Germany, came to the court of Prussia, later entering the army, which he quitted during the wars of Liberation (Befreiungskriege). His painful position during these times, when his adopted and beloved fatherland was in war with the land of his birth. How he always remembered the place where he was born as shown in his beautiful poem, "Das Schloss Boncourt." But this noble character had forgiven all the wrong he had suffered through the Revolution, blessing the soil over which the farmer now leads his plow and blessing it doubly whosoever this may be, wishing the soil to be fertile for his new possessor. Now Chamisso has become one of our best and dearest poets, demonstrating by his noble example how it is possible for a foreigner to become identified with his adopted country.

The pupils are introduced by this to the times of the French revolution and Napoleon 1, besides having gained an acquaintance with German literature.

The next poem, Ferdinand Freilgrath's "Die Auswanderer," shows the correlation of geography to the study of German, as well as the relations between Germany and America. The poet as a young merchant has lived in Holland. Here he has occasion to observe the life in the harbor. One day he sees German emigrants going to America. They are from the Black Forest, have come down the Rhine in a boat, bringing along many articles from their old home. Mournfully the poet looks at them. He cannot understand why the slim brown maidens from the Black Forest and the strong men leave their home. He notices how carefully they place pots and jars on the bench of the sloop which will transport them to the big ship farther out in the ocean. He tells them how on the banks of the Missouri, when every other remembrance of their old home will be silent, these pots and jars would remind them of the village-well surrounded by stones, the familiar hearth, the mantel-piece they have ornamented, the joyful vintage. Soon they will decorate the walls of their light-built house in the West, the Indian tired from hunting will drink out of them. He asks them why they emigrate? The valley of the Neckar is so fertile, the Black Forest and the Spessart so beautiful. He feels how in the distant forests they will long for their old home with its golden fields and green vineyards. Like a golden legend this will forever stand before their soul. The time for departure has arrived. The poet wishes them God-speed and prosperity in their new fatherland.

This poem is a reference to the settling and civilization of the West, in which German immigrants took such a leading part. From the border of the Rhine they went to the Missouri. This poem was composed a little after the West had been opened for civilization. Another relation with America exists also in the poet's friendship with Longfellow, who when Freiligrath afterwards was in adversity wanted him to come to America.

With quite a different subject deals "Das Erkennen," by the Austrian poet, Nepomuk Vogl, the most touching illustration of a mother's love for her child. She recognizes her son for whose welfare she was constantly praying in spite of all the changes caused by time and the burning sun. Her son is a travelling jour-

neyman (Handwerksbursche), who for years has been in foreign countries. Cheerfully he enters the old town; his friend, the toll-keeper, is just leaning against the old gate. He thinks how often they have sat together enjoying a glass of wine; surely the friend will recognize him. But he is sorely disappointed; the sun has burnt his face too much. Entering the town he sees his sweetheart, who perhaps expects him, she is looking out of the window. The youth greets her joyfully. Alas! also for his loved one, he has become a stranger. His face is tanned too much. Then he meets his mother coming from church. She hardly has seen him and heard his voice, when sobbingly she embraces him. The mother's eye sharpened by love knows her child under any disguise. The poem is short, but full of pathos. It introduces us into the life of a tradesman or mechanic. Formerly all the trades formed guilds, which were strictly regulated corporations. A boy who wanted to learn a trade was apprenticed to a master, who taught him all he knew about the trade. After the apprentice had stayed three or four years with the master, he became a journeyman (Geselle). Now he had to travel from place to place, in order to perfect himself in his trade. His steed was a good pair of soles (Schusters Rappen), so he saw the world. Into whatever place he came, he went to the lodging-house of his guild (Handwerkerherberge), after that he asked for work at the different masters of his trade. His education was not finished unless he had worked for a great many masters and seen many cities, also in foreign countries. Then the youth thought of returning home to make his masterpiece, a kind of examination, before he could enter the guild, and then settle down as a master.

Many children have also no idea of a toll-keeper; this has to be explained. In olden times every city had gates, which were closed in the evening and opened in the morning. By the gate the toll-man lived, who collected the duties on all articles which passed through the gates. A similar tax is also levied on some roads in this country, for all wagons that pass over them. In Europe in a great many cities duties are yet collected on goods especially eatables that are brought in through the gates.

Different phases of civilization and society have become familiar to the pupils through the study of this poem; also the last one which I shall mention leads to this. Hardly anybody who studies German is not charmed by Goethe's beautiful poem, "Der Sänger." The most glorious times of the Middle Ages rise before our eyes. We see the song-loving king sitting in the lofty hall of his castle surrounded by his court. Suddenly he hears music on the draw-bridge before the gate. He sends out his page to bring in the singer, as he wants to hear him in the hall. It is a noble old man, full of dignity, with excellent manners. Respectfully he greets the king, his courtiers and the ladies-in-waiting, but he does not spend his time in idly admiring them. He closes his eyes so that his song may come more from his innermost heart and be more deeply felt. We see the effects of it by the attitude of the knights and the ladies. He sings of war, because the knights look courageously, and of love the ladies lower their eyes. The king, pleased with the song, wants to reward him by the gift of a golden chain, but here the old singer rises to his full dignity. Not for outward reward does he sing, but for his own enjoyment and pleasure. His song is recompense enough for him, just as it is for the bird who merrily sings in the branches of a tree. He only asks for a glass of pure golden wine and wishes his audience may always thank God as much for their welfare as he does for this little gift.

"Who was this singer?" the pupils will ask. Then I tell them that he was not alone a singer, but also a God-inspired poet, who lived in the Middle Ages.

He belonged to the "Minnesänger" who flourished mostly in the twelfth and thirteenth century. They were knights who composed short love-songs or long heroic stories. These they recited in the castles of famous knights or at the courts of princes. Everywhere they were welcome guests. A great many princes and even emperors were "Minnesänger"; especially the noble "Hohenstaufen," the high-spirited German emperors during these centuries. I have a picture of a castle, "Ritterburg aus dem dreizehnten Jahrhundert," which I use as an illustration of the life during these times. The castle stands on a high mountain. The drawbridge is lowered, the gate opened, through it passes a cavalcade of knights and ladies on steeds and chargers. They are going hunting; dogs accompany them. The ladies carry on their hands their favorite falcon; they are going therefore hunting the heron. The "Burg" consists of different buildings. We see the watch-towers, the "Pallas" where the ladies live, the church, gardens, courts, stables, etc., the whole surrounded by the crenelated wall and on one side by the moat. The others are built up on a precipitous rock.

Then I mention some of the most famous "Minnesänger": Walther von der Vogelweide, Wolfram von Eschenbach, Gottfried von Strassburg, etc., and ask if they ever had heard these names before? Some pupils have heard "Tannhäuser" or the "Singers' War on the Wartburg," and these persons were living for them. Their interest is aroused, they want to find out more about the "Minnesänger," and bring in short accounts. Others have prepared an outline of Goethe's life and his principal works. All have learned some poems of Goethe before, like "Gefunden," "Heidenröslein," "Mignon," "Erlkönig," etc.

It is needless to dwell longer on the correlation of German to the different branches of study. We see by the foregoing illustrations what an aid the study of German is to the pupil's general education, how his mind receives nourishment through it in various ways, how his views are broadened and deepened. A good teacher of German, therefore, must be highly educated; he has to understand the whole extent of the present civilization. It is not necessary that he be an expert in every branch, yet he must be able to give the full information that belongs to a thorough and all-sided treatment of the pieces he is to teach his pupils. Such a correlation is the most fruitful when it follows the instruction that the English teacher gives, when it intensifies and completes her teachings. Therefore it is a necessity that the teachers of a school work hand in hand, that they know what their pupils learn from other teachers, because not their special branch is the aim of the pupil's education, but the harmonious development of all his powers, in order to fit him to become a participant in all that makes life worth living, a useful member of society, who will further the welfare and happiness of his fellow-men as well as his own.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Dircktor Dapprich besuchte uns in der Schule auf seiner Durchreise nach Europa. Leider konnte der liebe Freund nur etwa eine halbe Stunde bei uns weilen, da er noch am selben Vormittag nach New York weiter reisen musste, von wo er sich tags darauf nach Neapel einschiffte. So kurz auch die Zeit war, und so viel wir uns zu sagen hatten, so liess sich doch noch schnell eine kleine Abschiedsfeier für den geschätzten Gast improvisieren. Achtzig Schüler und Schülerinnen der siebten und achten Klasse wurden zusammen in ein Zimmer gerufen, und dort sangen sie ihm deutsche Lieder vor, die sie aus den Rosenstengel-Dapprichschen Lesebüchern gelernt hatten. „Die Wacht am Rhein" galt als Gruss Jungamerikas an die deutsche Muttererde, die er bald wieder betreten sollte, „Ich hatt' einen Kameraden" wurde in humoristischer Auffassung gesungen, und zum Abschied erklang das einzig- schöne Lied „Es ist bestimmt in Gottes Rat."

War auch die Ausführung keine so runde, wie wir sie gerne gehabt hätten, und wie sie auch wohl geworden wäre, wenn wir uns dafür hätten nur einigermassen vorbereiten können, so fehlte es hingegen nicht an der richtigen Stimmung, und der Gesang machte einen tiefen Eindruck auf den lieben Freund—wie auch auf den Schreiber —, seine treuen Augen feuchteten sich bei den Worten:

Wenn Menschen auseinandergehn,
So sagen sie: „Auf Wiedersehn!
Ja, Wiedersehn!"

Dass die bewegten Worte, die der Gefeierte zum Abschied an die Zöglinge richtete, wie sie vom Herzen kamen, so auch zum Herzen gingen, durfte Schreiber am heutigen Tage bei Durchsicht von Aufsätzen zu seiner Freude wahrnehmen.—Auf Wiedersehn, ja, Wiedersehn!

S.

Cincinnati.

Wie himmelweit auch die Meinungen über Wert und Opportunität der jüngst hier gehörten *pädagogischen Vorträge* auseinandergehen mögen, über die Versammlungen, vor welchen sie gehalten wurden, und über den Gesamtverlauf der *Schulsuperintendenten - Konvention*, die vom 23. bis zum 26. Februar allhier abgehalten wurde, herrscht nur eine Stimme. Es war im grossen und ganzen eine sehr würdige Veranstaltung, deren Eindruck und Folgen nicht hoch genug angeschlagen werden können. Befugtere Federn werden ja wohl in den P. M. darüber berichten, so dass ich mich auf einige Bemerkungen lokaler Natur beschränken kann. In Übereinstimmung mit der Ansicht jener, die da meinten, die Konvention sei nicht der Stadt und der Schulen Cincinnatis wegen da, und der Besuch der letzteren seitens Auswärtiger werde wohl kein sehr zahlreicher sein, fanden nur wenige Fremde Zeit und Musse unsere Anstalten mit ihrer Gegenwart zu beehren. Eine Ausnahme machten, soweit das deutsche Departement in Betracht kam, der Schulsuperintendent von Baltimore und der Assistenzsuperintendent Herr Straubenmüller von New York. Befand sich der Erstgenannte auf einer Forschungstour nach Gründen, warum und wie der deutsche Unterricht in Baltimore insofern beschnitten werden könnte, als man den Anfang desselben um einige Jahre höher hinaufschrauben dürfte, ohne seinen Erfolg abzuschwächen, und sah sich Ihr Korrespondent veranlasst, dem verehrten Herrn Besucher, bescheiden aber entschieden, zu sagen, dass eine solche Massregel der Anfang vom Ende des deutschen Unterrichts in Baltimore sein würde — so entledigte sich Herr Straubenmüller in sehr eingehender Weise eines ihm gewordenen offiziellen Auftrags, unsere deutschen Klassen-Einrichtungen, -Ziele und -Erfolge so genau wie möglich zu prüfen und über die gewonnenen Eindrücke Bericht zu erstatten behufs eventueller Berücksichtigung und Verwendung bei der geplanten Reorganisation des deutschen Unterrichts in Gross-New York. Der ebenso liebenswürdige, wie gewisenhafte Besucher überzeugte sich von dem Stand der Dinge in allen deutschen Graden vom ersten bis zum achten Schuljahre. In der Schule, in welcher Ihr Korrespondent beschäftigt ist, und deren deutscher Abteilung Kollege Von Wahlde vorsteht, brachte er zwei volle Stunden zu und überzeugte sich von der Sachlage in Klassen der 6ten, 7ten und 8ten Schuljahre. Rückhaltslos gestand er den Hauptvorteil unserer Einrichtungen zu, wonach der deutsche Unterricht im ersten Schuljahre beginnt und bis zum vierten je fünf halbe Schultage wöchentlich, in den vier letzten Graden aber je fünf Stunden

wöchentlich eingeräumt erhält. Die auf den verschiedenen Stufen erzielten Erfolge wusste der Herr nicht genug zu rühmen und in uns, die ihm dieselben vorführen konnten, den Wunsch hervorzurufen, dass es ihm gelingen möge, in New York einen, wenn auch vorläufig nur annährend günstigen, ähnlichen Zustand ins Leben zu rufen. Besondere Vorbereitungen für den Empfang von Besuchern, die sich einige Schulleiter und englische Lehrgenossen nicht verkneifen konnten, waren unter den Umständen mehr oder weniger für die Katz' — „und mit Recht," wie mein Kollege *A. W.*, Milwaukee, mit mir gerne zu sagen scheint.

Die am 7ten Februar abgehaltene *Versammlung des Deutschen Lehrervereins von Cincinnati* war eine der bestbesuchtesten, die jemals stattgefunden haben, besonders von seiten des Ewigweiblichen. Die Anwesenden fanden ihre Rechnung voll und ganz. Frau Hermine Hansen, die Leiterin des deutschen Unterrichts in der Clifton-Schule, hielt einen vorzüglichen Vortrag über „Die Beteiligung der Frau an der deutschen Literatur" und wusste dem an sich schon dankbaren Thema in der Tat die interessanteste Seite abzugewinnen. Erhöht wurde der schöne Eindruck durch die eingeflochtene Deklamation des Gedichtes „Der Knabe am Moor" von Annette von Droste-Hülshoff, welches von Frl. Valeska Razall, einer noch sehr jugendlichen Schülerin der Walnut Hills-Hochschule, in wirklich ergreifender und ausgezeichneter Weise vorgetragen wurde. Ein Violinsolo unseres Kollegen und Virtuosen, Herrn Gesanglehrer Josef Surdo, sowie ein Sopransolo, „Schlummerlied" mit Männer-Chorbegleitung, der Kollegin Lillie Deremo bildeten den musikalischen Teil des Programms und wurden beide mit ungeteiltem Beifall aufgenommen.

Die Versammlung der deutschen Oberlehrer, die am 26. Februar hätte stattfinden sollen, musste der Superintendenten-Konvention halber ausfallen.

Ich könnte Ihnen noch ein Lied vom *chronischen Geldmangel*, unter dem unsere Schulbehörden gebückt gehen, und von den oft kuriosen Rettungsmitteln, zu denen man greifen muss, singen; könnte Ihnen auch etwas von der bösen Grippe vorjammern, von welcher die Genossen förmlich der Reihe nach heimgesucht werden — doch wozu alte Wunden aufreissen? „Es muss doch Frühling werden. **quidam.**

Milwaukee.

Am 5. Febr. hatten wir hier die Freude, *Herrn Professor v. Jagemann* von der Harvard Universität in einem Vortrage über „Aus dem Leben der Sprache" im „Deutschen Klub" zu hören, wozu alle deutschen Lehrer eingeladen waren. Der Professor zeigte in diesem interessanten Vortrage, wie die menschliche Sprache so recht eigentlich die grossartigste Erfindung der Menschen ist, weil sie die Grundlage aller Erfindungen und aller Erzeugnisse des menschlichen Geistes ist. Alle Forschung beruht auf Mitteilung früherer Forscher durch die Sprache, und darum besitzt sie Leben wie jedes andere organische Wesen dieser Erde. Das Leben einer Sprache besteht nun in der Gesamtverbindung der Gedankenassoziationen der einzelnen Menschen. Daher ist es ein grosser Irrtum, wenn sich manche die Sprache als etwas Fertiges, Vollständiges und Abgeschlossenes vorstellen. Ganz im Gegenteil; sie verändert und vervollkommnet sich fortwährend wie alles Lebende und Organische, wie man das am besten an der Lautveränderung sehen kann.

In älterer Zeit hatte man z. B. in der deutschen Sprache die beiden Doppellaute ei und au noch nicht, und man hatte dafür die einfachen Laute i und u. Dies sieht man an den altdeutschen Wörtern „lieden" und Mus", hochdeutsch leiden, Maus. Dann hat sich auch der Sinn und die Bedeutung mancher Wörter ganz verändert; so hatte das Wort „Frauenzimmer" früher eine recht vornehme Bedeutung, eine fürstliche Frau, dagegen ist die Bedeutung jetzt eine ganz andere, eine ziemlich zweideutige. Der Professor zeigte dann, wie das Volk oft in dem Irrtum befangen sei, dass sich Wort und Begriff, und Name und Sache immer vollständig deckten, und dass sie nicht wussten, wie manchmal dasselbe Wort 5 oder 6, ja noch mehr verschiedene Begriffe hätte.

Als drastisches Beispiel führte er die Geschichte von den drei Soldaten in Wien an, wo sich ein Östreicher, ein Ungar und ein Italiener um das Wort „Wasser" stritten. Der Östreicher erhebt ein Glas mit Wasser und fragt den Ungar: Wie nennst du diesen Stoff in dem Glase in deiner Sprache? er antwortet „teska". Dann fragt er den Italiener, und der sagt „aqua"; dann spricht der Östreicher wichtig und mit Nachdruck: „und ich nenne ihn *„Wasser"* und er *heisst* nicht bloss so, *sondern er ist es auch.*"

Dann kam der Professor auf die Etymologie zu sprechen und erwähnte, wie in der Zeit der Renaissance Gelehrte und auch Geschäftsleute ihre Namen so gern latinisiert hätten, und wie dabei oft komische Verwechselungen stattgefunden hätten. So hätte einst ein Kaufmann

in Hamburg die Gerichte ersucht, seinen Namen „Plummbohm" ändern zu dürfen, und zwar wünschte er den Namen „Blei" zu haben. Auf die Frage warum er gerade diesen Namen haben wollte, antwortete er, das sei sein rechter Name, und sein Vorfahr habe den Namen lateinisch übersetzt und sich „plumbum" genannt, woraus dann im guten Hamburger Plattdeutsch „Plummbohm" geworden sei.

Der Professor schloss mit der Ermahnung, jeder solle an seinem Teil, so viel wie möglich, und vor allem die Gebildeten, sich bestreben, unsre schöne deutsche Sprache, die so reich, edel und vielseitig im Ausdrucke sei, mit allen Kräften noch zu veredeln und zu vervollkommnen suchen; denn damit würden wir auch die Mahnung unseres grossen Dichters Goethe erfüllen: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen." Reicher und anhaltender Beifall lohnte den Redner für seinen interessanten Vortrag, welcher von den zahlreichen Zuhörern voll und ganz gewürdigt wurde.

Am Abend des 6. Feb. gaben die deutschen Lehrer in Gemeinschaft mit den Lehrern des Seminars und der Akademie Herrn Professor v. Jagemann in dem Seminargebäude einen Empfang, welcher sich zu einer sehr gemütlichen Feier gestaltete. Zugleich bildete sie eine Abschiedsfeier für Direktor Dapprich, welcher zur Stärkung seiner angegriffenen Gesundheit eine auf mehrere Monate berechnete Europareise unternommen hat. Das geräumige Musikzimmer war in eine schön geschmückte und mit Blumen dekorierte Banketthalle umgewandelt, und die zwei langen Reihen Festtafeln waren mit etwa 150 Festgästen besetzt. Der Präsident des Lehrervereins, Herr Ph. Lucas, diente als Festpräsident. Nach einem gut vorgetragenen Violinsolo von Lehrer H. Mertens stellte der Vorsitzer den Ehrengast in einer kurzen Ansprache der Versammlung vor.

Professor Jagemann hielt dann eine längere Ansprache, in welcher er über die schwere und oft undankbare Arbeit des deutschen Lehrers hier in Amerika sprach. Dann bemerkte er, wie so oft, ja meistens, nach Verlauf von mehreren Jahren im Amte und Dienst, der deutsche Lehrer in die gewöhnliche Routine und schulmeisterliche Pedanterie verfalle, die ihm dann oft alle Lust zum Amte raube und ihn grämlich und verdriesslich mache. Als ein gutes Mittel dagegen empfehle er allen deutschen Lehrern die fleissige Beschäftigung mit guten deutschen Volksschriftstellern; und unter den vielen, welche die deutsche Literatur aufzuweisen habe, empfehle er ganz besonders den steirischen Volksdichter, Peter K. Rosegger. Er liess alsdann einen Vortrag über diesen Dichter folgen, worin der eigentümliche Werdegang des steirischen Bauernjungen und nachherigen Schneiders zu einem so vorzüglichen Dichter in drastischer, anschaulicher und recht humoristischer Weise geschildert wurde.

Nach dem Vortrage des Professors folgten einige gesangliche Vorträge von Frl. Camille Bickler, ein Damenchor unter der Leitung des Herrn M. Griebsch und Soli von den Herren O. Burckhardt und C. Bronson. Dann folgte das Bankett, wobei die Kolleginnen in liebenswürdiger Weise die Wirtinnen machten. Reden wurden dabei gehalten von Supt. H. O. R. Siefert, Asst. Supt. Abrams und Herrn J. Eiselmeier. Herrn Dapprich wurde zum Abschied ein schönes Rosenbouquet überreicht, und er hielt dabei eine begeisterte Ansprache über die wichtige Aufgabe des deutschen Lehrers an niedern und höhern Schulen hier in Amerika.

So verflossen die Stunden schnell bis nach Mitternacht. Wohl alle Teilnehmer werden dieses frohe und gemütliche Fest und ebenso unsern geschätzten Kollegen und Ehrengast in freundlicher Erinnerung behalten. Ja lange ist es her, dass wir im Kreise des Vereins deutscher Lehrer ein frohes Fest gefeiert haben; keins seit dem Silberjubiläum vor 5 Jahren. Ach, wie manche frohe und schöne Feste haben wir früher gefeiert, Picknicks und Abendunterhaltungen! Doch — „es war einmal"! Lang' ist es her, ja lang' ist es her!

O deutsche Lehrer-Gemütlichkeit, wo bist
du nur geblieben?
Wer hat dich schon seit langer Zeit so
gänzlich fortgetrieben?
Wo blieb Kollegialität, Gesang und frohe
Lieder?
Dahin — wie's Blatt im Sturm verweht,
und kehret nimmer wieder..

A. W.

New York.

Obwohl der *Verein deutscher Lehrer von New York und Umgegend* in den letzten Monaten nichts hat von sich hören lassen, so war derselbe doch tätiger als je. Besonders war der Besuch der am ersten Samstag im Monate stattfindenden Versammlungen ein äusserst reger. Allerdings waren die Vorträge und die Person der Vortragenden von ganz besonderer Güte. In Dezember gab Herr Direktor Konried vom deutschen Theater einen mit grossem Beifall aufgenommenen Vortrag über „Das moderne Drama." Herr Direktor Leopold Bahlsen aus Berlin, der zur Zeit am Teachers College

tätig ist, sprach in einem wohldurchdachten, beredten Vortrag über den Dichter der „Vierzehn Linden", F. Weber, während in der ersten Februarwoche der vielseitige Sekretär des Deutschen Gesellig-Wissenschaftlichen Vereins, Hr. Joseph Winter, in einem begeisterten und begeisternden Vortrage das deutsche Volkslied behandelte. Das deutsche Volk — so führte der Redner aus — ist ein Volk von Dichtern und von Sängern. Das Lied ist zweifellos die älteste Form der Poesie, sind doch die alten Volkssagen ein Zyklus von Gesängen. Von den Höfen, wo der Minnegesang blühte und aus den Städten, wo das Lied im Meistergesang verkümmerte, flüchtete sich das Lied in die Volksmassen, wo es schon am Ende des 13ten Jahrhunderts, herrliche Blüten trieb. Der Hirte, der Soldat, der Scholar, der Mönch, der Ritter, der Schiffer, der Kaufmann und der Landmann, alle hatten sie ihre Lieder, in denen ein echt germanischer Zug sich ausprägte; ihr Inhalt ist das Leben der Natur und das Menschenschicksal, vor allem das Liebesleben. Das echte Volkslied ist der Ausdruck des Gefühls, der momentanen Empfindung, kurz, scharf, präzis, einfach, ungeziert; nicht kunstmässig, nicht erkünstelt, und vor allem: singbar. Die Lieder entstanden im Volke, mit dem Volke, durch das Volk und für das Volk: an den Winterabenden in der Spinnstube; bei der Heimkehr vom Felde; auf dem Marsche; auf den Sonntagsspaziergängen durch Wald und Feld. Die Versifikation ist die denkbar einfachste und ungekünstelt; meistens vierzeilige Strophen im jambischen Masse, in denen die zweite und vierte Zeile sich reimen. Die reichhaltigste Fundgrube von Volksliedern ist: des Knaben Wunderhorn. Die Lieder lebten lange nur im Munde des Volkes und pflanzten sich durch den Gesang fort; oft werden im Volksmunde mehrere Lieder vermischt und verschmolzen. Wer das Lied zuerst gesungen, wer es gedichtet, das weiss das Volk nicht und darum kümmert es sich nicht. Die höchste Ehre, die einem Kunstdichter widerfahren konnte und kann, ist die, dass das Volk sein Lied sich zu eigen macht und den Dichter vergisst.

Das 15te und 16te Jahrhundert sind die Blütezeit des Volksliedes, das besonders reich ist an Trinkliedern („den liebsten Buhlen, den ich hab'"), Liebesliedern („Es steht ein Baum im Odenwald") und Kinderliedern. Von unsern Klassikern treffen Goethe, Uhland und Heine den echten Volksliederton, während Schiller weniger glücklich ist.

In interessanter Weise illustrierte Herr Winter die Art und Weise, in der dasselbe Thema von drei Dichtern in volkstümlicher und doch nach ihrer Individualität verschiedener Weise behandelt wird durch ein Analyse der bekannten Hirtenlieder von Goethe („Ich stand auf einem Berge"), Heine („König ist der Hirtenknabe"), und Uhland („Ich bin vom Berg der Hirtenknab"). Nachdem der Redner alphabetisch die Dichter genannt, die das Volkslied dauernd bereichert haben, schloss er in begeisternder Weise: „Und das deutsche Volkslied, es singt von Lenz und Liebe, von sel'ger, goldner Zeit, von Freiheit, Männerwürde, von Treu und Heiligkeit; es begleitet uns von der Wiege zum Grabe; es zieht mit uns in die Fremde und macht uns die Fremde zur Heimat; das Volkslied, es überlebt alle Wandlungen politischer und sozialer Art, und so lange die Deutschen das deutsche Volkslied pflegen, wird lebendig bleiben der deutsche Geist und die deutsche Art."

In der Februarsitzung wurden die bisherigen Beamten des Vereines auf ein weiteres Jahr erwählt: Dr. H. Zick, Vorsitzender; Herr von der Heyde stellvertretender Vorsitzender; Herr E. Müller, Sekretär und Schatzmeister. Auf Vorschlag des HerrnDoktorKaiser wurde die Bürde des Amtes eines berichterstattenden Sekretärs mit der Würde des Vorsitzers verbunden, da der Vorsitzende ja derjenige sei, der so ziemlich am regelmässigsten erscheine, oder doch zu erscheinen verpflichtet sei. **H. Z.**

II. Briefkasten.

J. S. Es freut uns, dass Dr. Lessings Artikel über „Neuere Literaturgeschichten" Ihren Beifall finden. Hoffentlich können wir späterhin mit mehr aufwarten.—Wegen eines Probeheftes von Prof. Langhaus' „Deutsche Erde" wenden Sie sich gefälligst an die Verlagshandlung von Justus Perthes in Gotha, die Ihnen ein solches unentgeltlich zur Verfügung stellen wird.

B. R. Mansfield. Die P. M. haben auf ihrem Programm vornehmlich die Einführung des deutschen Sprachunterrichts in die Klassen der Volksschule, und Sie werden darum dort umfangreiches Material finden, das sich mit den Methoden,

dem Wert etc. dieses Unterrichts befasst. Ausser den vor dem letzten Lehrertage in Detroit gehaltenen Vorträgen möchten wir noch namhaft machen: Cutting, einige Prinzipien des Sprachunterrichts; Dapprich, Methoden des modernen Sprachunterrichts; Hepp, über natürliche Methoden; Kiefer, sechsjähriger deutscher Kursus; Silberberg, Schwierigkeiten der deutschen Aussprache für Ausländer; Buehner, wie kann man den deutschen Unterricht lebendig und praktisch machen.

Z. M. Cleveland. Über den nächsten Lehrertag können wir Ihnen leider bis jetzt nichts mitteilen. Ausser einem persönlichen Schreiben des Bundessekretärs, nach welchem die Aussichten für eine erfolgreiche Tagung gute zu sein scheinen, ist uns keine Nachricht zugegangen. Wir sind also bezüglich des Programms und anderer Arrangements völlig im Dunkeln.

III. Umschau.

Die Legislatur des Staates Massachusetts beschäftigt sich gegenwärtig mit dem Plane, den Musikunterricht in den öffentlichen Schulen des Staates einheitlich zu regeln, wie dies bereits mit dem Zeichenunterricht und anderen Spezialfächern geschehen ist. Man kommt zu der Erkenntnis, dass bei den grossen Kosten und der Wichtigkeit des Musikunterrichts diesem auch bestimmte Aufgaben gestellt werden sollten.

Die Durchschnittsschülerzahl für den einzelnen Lehrer in den öffentlichen Schulen unserer grossen Städte, ist nach dem „School Journal" folgende: In Chicago kommen auf jeden Klassenlehrer 43 Schüler, in New York deren 50, in Philadelphia 53, in St. Louis 58, in Boston 50, in Baltimore 51, in Cleveland 44, in Buffalo 51 und in Cincinnati 46. In den Hochschulen ist der Unterschied nicht so gross; die Schülerzahl für jeden einzelnen Lehrer schwankt dort in den genannten Städten zwischen 29 und 33.

Einen weisen Schritt hat Mrs. Jane Stanford vor zu tun. Sie beabsichtigt, sich der Kontrolle über die „Leland Stanford Jr." Universität zu Gunsten eines Verwaltungsrates zu begeben. Ein diesbezüglicher Gesetzesvorschlag liegt gegenwärtig der Legislatur des Staates Californien vor. Wer sich noch der Kämpfe erinnert, die die Universität und die Fakultät gerade durch das Eingreifen der sonst so grossen Wohltäterin der Anstalt vor einigen Jahren zu bestehen hatte, wird ihren Entschluss nur mit Freuden begrüssen. Übrigens sollen die Mitglieder des Verwaltungsrates die Absicht haben, Mrs. Stanford zur Präsidentin der Körperschaft zu erwählen.

Dem berühmten Meister des Schachspiels, Dr. Emanuel Lasker, ist eine Professorenstelle in der mathematischen Abteilung der Universität Chicago angetragen worden.

Schülerstreike. An der Staatsuniversität zu Utah gingen kürzlich 300 Studenten an den Streik, weil 10 ihrer Kommilitonen wegen ungehörigen Betragens vom Unterricht suspendiert worden waren.—Zwei Knabenklassen streikten an den öffentlichen Schulen Philadelphias, weil die 15 Minutenpause am Nachmittage durch Schulratsbeschluss abgeschafft worden war.—An der „Purdue Universität" (Indiana) wurden zwei Studenten wegen Insubordination ausgewiesen, was 50 ihrer Mitschüler zum Streik veranlasste. Der Friede wurde wiederhergestellt, indem die Fakultät nach einigem Zögern die Strafe zurücknahm und die Wiederaufnahme der Ausgewiesenen beschloss.

Das Indianer-Institut zu Carlisle feierte am 12. Februar den Jahrestag seiner Gründung. Während der 15 Jahre seines Bestehens hat das Institut 4587 Schüler ausgebildet, und gegenwärtig wird es von mehr als 1000 Schülern besucht. Viel hat die Anstalt getan, um unsere Pflegebefohlenen unserer Zivilisation näher zu bringen. 200 frühere Zöglinge waren bei der diesjährigen Feier zugegen und teilten ihre Erfahrungen mit, die sie nach ihrem Austritte aus der Anstalt gemacht hatten. Viele derselben haben bedeutende Stellungen inne und erfreuen sich der Achtung ihrer Mitbürger.

Die Columbia Universität hat in Verbindung mit der *„Alliance Française"* von New York einen freien Kursus zur Erlernung der französischen Sprache eingerichtet. Mit Anfang dieses Monates sind zwei solcher Kurse eröffnet worden, welche von den Herren Stanislas Le Roy und Coheleach geleitet werden. Die Schülerzahl einer jeden Klasse ist auf 50 beschränkt worden.

Um die Kinder von Matrosen nicht ohne Schulbildung zu lassen, hat die Re-

gierung zu Potsdam verfügt, dass diese überall da, wo sie sich länger als 8 Tage aufhalten, Schulen zu besuchen und, dass sie solches getan haben, durch Zeugnisse zu bestätigen haben. Haben die Kinder während des schulpflichtigen Alters nicht eine hinreichende Schulbildung erhalten, so können sie zu längerem Schulbesuch gezwungen werden.

Weniger Lehrerinnen! Die „Päd. Reform" schreibt: Die städtischen Behörden von Berlin haben den Beschluss gefasst, in Zukunft verhältnismässig weniger Lehrerinnen anzustellen als bisher. Der Prozentsatz, der ursprünglich festgelegt worden war, 3 : 1, hat sich längst zu gunsten der weiblichen Lehrkräfte verschoben. So beträgt an den Mädchenschulen, wo die Hälfte der Stellen mit Lehrern besetzt sein sôll, deren Zahl kaum noch ein Drittel der Gesamtzahl der Lehrkräfte, und an den Knabenschulen sind fast überall die Unterklassen mit Lehrerinnen besetzt. Ein Grund zu dieser Verschiebung lag wohl darin, dass die Lehrerinnen trotz geringerer Stundenzahl viel billiger arbeiten als Lehrer; diese beziehen Gehälter von 1848 bis 4248 M., jene steigen nur von 1432 bis 2731 M. Ferner kommt in Betracht, dass bei augenblicklichem Bedarf wohl Lehrerinnen, aber keine Lehrer zur Verfügung stehen. Jetzt beginnt man aber einzusehen, dass die Rechnung doch nicht ganz stimmt: nicht nur verbrauchen sich die Lehrerinnen rascher und treten zeitiger in den Ruhestand, auch ihre Beurlaubung krankheitshalber ist ganz unverhältnismässig stark und kostet jährlich recht bedeutende Summen. Im vorigen Jahre kamen auf 2881 Lehrer der Gemeindeschulen 23,873 Urlaubstage, das ist durchschnittlich 8,29; auf die 1525 Lehrerinnen dagegen entfielen nicht weniger als 26,338 Tage, im Durchschnitt also 17,27. Vom 1. Januar ab sollen daher die Lehrer in grösserer Zahl als bisher angestellt werden, damit nach und nach jene als richtig erkannte Verhältniszahl wieder hergestellt wird.

Über *Reform des Unterrichts in den weiblichen Handarbeiten* hielt die Handarbeitslehrerin Olga Petersen in einer freien Versammlung zu Hamburg einen Vortrag. Sie forderte u. a. den Wegfall der Handarbeitsstunden in der unteren Klasse. Sie begründet diese Forderung in folgender Weise: „Die Erlernung des Strickens ist für 6jährige Kinder so schwierig, so nervenanstrengend, dass sie nicht gefordert werden darf; dies um so weniger, als erfahrungsgemäss feststeht, dass diese Schwierigkeiten in einem späteren Lebensalter viel geringer sind, und dass der Beginn des Handarbeitsunterrichts im 2. Schuljahre die Erreichung der Strickfertigkeit nur um ein geringes hinausschieben aber nicht beeinträchtigen würde.

Am 2. Februar fand *in Wien* die feierliche Eröffnung des *österreichischen Reichs-Schulmuseums* statt. Ein langgehegter Wunsch der Lehrerschaft Österreichs, dem vaterländischen Schulwesen ein Museum zu widmen, ist erfüllt worden. Der geistige Urheber, Landesschulinspektor Dr. Steyskal, hat sich das Schulmuseum gedacht als ein Zentrum aller unterrichtlichen Bestrebungen Österreichs.

Das Lehrerblatt „Freie deutsche Schule" (*Wien*) hat sich infolge der unausgesetzten Massregelungen ihrer Schriftleiter bemüssigt gesehen, das Amt eines Redakteurs einem jungen Nichtlehrer zu übertragen. Auf diese Weise hofft die Zeitung, den Kampf gegen die Reaktion frisch und frei fortführen zu können, ohne ihren verantwortlichen Schriftleiter dem Hasse der Christlichsozialen preisgeben zu müssen. Der gewesene Schriftleiter der „Freien deutschen Schule", Lehrer Eduard Jordan, der im Vorjahre gemassregelt wurde, indem er vom Pädagogium an eine Bürgerschule versetzt worden ist, hatte hiegegen Beschwerde eingebracht, doch führte dieselbe zu keinem Erfolge.

Frankreich. Die Reform des Gymnasialunterrichts ist jetzt in Kraft getreten, die grösste auf diesem Gebiete, die in Frankreich seit einem Jahrhundert vorgenommen worden ist. Der griechische und lateinische Unterricht hört auf, das fast alleinige Bildungsmittel der französischen Gymnasien und Lyceen zu sein. Die Naturwissenschaften und die lebenden Sprachen nehmen einen hervorragenderen Platz ein. Nunmehr werden die Schüler der höheren Bildungsanstalten in Frankreich auf vier verschiedenen Bildungswegen das Zeugnis der Reife (Baccalauretat) erlangen.

Russland. Um das bevorstehende zweihunderjährige Bestehen Petersburgs zu feiern, beschloss die Stadtverwaltung einmalig sechs Millionen Rubel bereit zu stellen zur Vermehrung der Zahl der Volksschulen und der Einführung des unentgeltlichen Unterrichts in diesen. Dass die russische Presse diesen trefflichen Entschluss mit Freuden begrüsst, versteht sich von selbst.

Ein Bericht der Kaiserl. Hochschule *zu Moskau* sagt, dass *die Kenntnis des Deutschen* unbedingt auf allen höheren Schulen zu fordern ist, vor der französischen

oder englischen Sprache. Ferner heisst es in demselben: „Bei jeder wissenschaftlichen Arbeit auf jeglichem Gebiete ist die Kenntnis der deutschen Sprache sehr wichtig, da einerseits bei der hohen Entwicklungsstufe der Wissenschaft in Deutschland die deutsche Literatur sehr reichhaltig ist und andererseits jedes hervorragende Buch, in welcher Sprache es auch erschienen sein mag, sofort ins Deutsche übersetzt wird." Für das Lehrjahr 1899|1900 empfehlen etwa 200 Hochschüler im ganzen 1548 Lehrbücher. Davon sind nur 53 v. H. in russischer Sprache, 46 v. H. sind in anderen neuen Sprachen und 1 v. H. in den alten Sprachen abgefasst. Die Zahl der in den neuen Sprachen, mit Ausnahme des Russischen, verfassten Bücher beträt 703; davon sind 66 v. H. deutsch, 27 v. H. französisch und 7 v. H. englisch. Danach erscheint Deutsch dreimal wichtiger als Französisch.

Schweiz. Die Schulbehörden von Schaffhausen haben beschlossen, es sei den Lehrern in Zukunft verboten, den Kindern über Sonntag Hausaufgaben zu geben.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Anno 1870. Kriegsbilder von *Detlev von Liliencron.* Selected and edited with introduction, notes and vocabulary by *Dr. Wilhelm Bernhardt.* Boston, D. C. Heath & Co., 1903. VIII—138 Ss.

Geschichte des dreissigjährigen Krieges von *Friedrich Schiller.* Drittes Buch. Edited with introduction and notes by *C. W. Prettyman*...Boston, D. C. Heath & Co., 1902. XV—170 Ss.

Zu der unter (1) genannten Auswahl aus *von Liliencrons Kriegsnovellen* sind Herausgeber und Verleger nur zu beglückwünschen. Das war wieder einmal ein Griff ins Volle und bietet eine angenehme Abwechslung in der Lektüre für die ersten Jahre des deutschen Lehrganges. Die kurze, aber vollauf genügende Einleitung entrollt ein in grossen Zügen gehaltenes Bild des unvergleichlichen Krieges und charakterisiert den Verfasser der Kriegsbilder in feiner und treffsicherer Weise. Dem Text (56 Seiten) folgen 21 Seiten Anmerkungen und ein ausführliches Wörterverzeichnis von 58 Seiten. Zu S. 8 Anm. 3 wäre zu bemerken, dass „Kommando" aus dem Italienischen oder Spanischen, nicht aber aus dem Holländischen stammt. S. 9. Anm. 1: die üblichere Aussprache von Signal zeigt doch wohl stimmhaftes s und einfaches g statt des nasalen ng. Seite 24 Anm. 3: Losung=pass-word (wie in der Übertragung des Zedlitzschen Gedichtes; der erste Teil der Anmerkung ist irreführend). S. 36 Anm. 7: Nach der Überlieferung ist Michael kein Cherub, sondern ein Erzengel; der Hüter am Eingange des Paradieses ist Gabriel. Der Drache ist hier genauer als der Höllendrache zu kennzeichnen, um einer Verwechslung Michaels mit dem heiligen Georg vorzubeugen. Erwünscht wäre eine Anmerkung zu S. 22 Z. 9 über Herkunft und Aussprache des Namens Kjerkewanden. Übungen zum Rückübersetzen aus dem Englischen ins Deutsche sind dem Buche nicht beigegeben; der Herausgeber hat dies wohl unterlassen in der richtigen Erkenntnis, dass sich ein solcher Text wegen der Eigenart des Wortschatzes und der vielen standessprachlichen Ausdrücke überhaupt nicht sonderlich zu Übungen im freien Gebrauch des Deutschen eignen dürfte.

Das dritte Buch von *Schillers Geschichte des dreissigjährigen Krieges* hat der Zwölferausschuss als geeigneten Lesestoff für das dritte Jahr des deutschen Unterrichts an Mittelschulen empfohlen. Eine Auswahl aus Schillers Darstellung mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte Gustav Adolfs und Wallensteins hat schon 1899 Prof. Palmer bei H. Holt & Co. in New York erscheinen lassen. Dieser vorzüglichen Ausgabe gegenüber fällt die Prettymansche (2), die den ganzen Text des dritten Buches bietet, in Einleitung, Anmerkungen und Ausstattung stark ab. So enthält die Einleitung kein Wort über den offenbaren Zwiespalt in Schillers Darstellung des Charakters und der Motive des Schwedenkönigs am Anfang und am Ende des Buches; keine Anmerkung spricht von der heute unumstrittenen Tatsache, dass die Zerstörung Magdeburgs nicht das Werk Tillys, sondern das der Verteidiger war; kleine Übersichtspläne wie die in Palmers Ausgabe würden das Verständnis der Schlachtenschilderungen wesentlich erleichtern; und ganz ungenügend ist die Karte von Deutschland im 17. Jahrhundert auf S. 132,—eine nicht

in Farben gegebene Karte des damaligen Deutschland ist und bleibt eben ein Unding, dem gegenüber die buntscheckigste Ostereierfarbenmusterkarte der Übersichtlichkeit halber vorzuziehen ist. Einen sinnstörenden Fehler enthält die Einleitung, S. IV Z. 1, wo Schiller 1783 als Theaterdichter in Meiningen (statt Mannheim) angestellt wird; auch könnte man aus der Darstellung einige Zeilen später die Ansicht gewinnen, Schiller habe von 1787 an bis 1789 beständig in Weimar gelebt. S. IV Z. 4 v. u. lies Düntzer; S. 35 Z. 2 lies Alliierten. Der Name Donauwörth, in welcher Form ihn das (unvollständige) Ortsverzeichnis am Schlusse gibt, erscheint im Text in Schillerscher Schreibung mit e statt ö. In Schulausgaben dürfte es wohl angezeigt sein, solche Namen in der heutigen Fassung zu geben; z. B. auch Kastel (S. 25 Anm. 2) statt der früheren Form Kassel, besonders wenn das einzige auf der Karte erscheinende Kassel das an der Fulda ist. Zu S. 1 Anm. 3 ist hinzuzufügen, dass die Form „Europens" heute nur noch im höheren Stil gestattet ist. Anmerkungen wären erwünscht an folgenden Stellen: S. 2 Z. 6: die heute gebräuchliche Form für das Schillersche Ligue ist das lateinische Liga. S. 4 Z. 6: Unmacht, heute Ohnmacht. S. 8 Z. 32: Reinigkeit, heute Reinheit. S. 12 Z. 23: Upsal, heute allgemein Upsala. S. 13 Z. 14 (und S. 34 Z. 29): Traktaten, heute ganz unüblich für Verhandlungen. S. 20 Z. 13 (und öfters): während dass, heute nur während. S. 21 Z. 22: Pfaffen hier nicht im verächtlichen Sinne gebraucht. S. 29 Z. 10: Gymnasium als allgemeiner Name der deutschen Mittelschulen ungenügend erklärt. S. 45 Z. 2: Magdeburg nicht von Tilly eingeäschert; s. o. S. 46 Z. 22: abgeschildert, heute geschildert. (Hier wäre ein Verweis auf den heute noch in Franken üblichen Kinderreim „Kindle, Kindle, bet'! Jetzund kummt der Schwed'!" nicht unangebracht.) S. 52 Z. 3: welche, in solcher Fügung heute nur die. S. 95 Z. 27: Lägern, heute ohne Umlaut. S. 126 Z. 24: Warum nicht ruhig ‚nur' statt ‚nun' einsetzen und die Anmerkung demgemäss ändern? S. 129 Z.2: inTrümmern (Dativ des Plurals) fallen findet sich auch heute noch, ebenso in Stücken schlagen, gehen, u. s. w., wenn auch selten. S. 131 Z. 21: mit Unruh' und Neide, heute nur Neid. Ein genaueres Nachprüfen, als ich mir gestatten konnte, wird vielleicht noch mehr Punkte entdecken, die einer näheren Erklärung bedürfen. Zur raschen Lektüre mag sich die Prettymansche Ausgabe eignen; zu eingehenderer Beschäftigung jedoch ist die Palmersche entschieden vorzuziehen.

Edwin C. Roedder.
University of Wisconsin.

German Daily Life. A reader giving in simple German full information on the various topics of German life, manners, and institutions. By *R. Kron, Ph. D.* (Goettingen). Newson & Company, New York.

One of the most fascinating little books that I have ever seen in many a day is Kron's "German Daily Life." As Mr. Buell says in the Introduction: "Such a book as this will be a valuable addition as a reader to any course. The language is pure, the style excellent, the matter interesting and valuable. One hour a week for a year will be sufficient to complete it. It will yield rich returns for all the time spent in the light which it will throw upon literature and history." It can well be taken as the basis for work in the practical use of the language. All the subjects treated have a human interest, and there is hardly a dry page among the nearly three hundred that make up the book.

About forty pages are devoted to *Alltagsdeutsch.* This part is a mine of information, and contains much that cannot be found elsewhere, and that could be collected only after long residence in Germany. It comes to the assistance of students where dictionaries fail. The student is properly warned to use with caution the words and phrases here gathered together.

The work can be recommended for use in secondary schools or college.

Newson's First German Book. By *S. Alge, S. Hamburger, Walter Rippmann,* and *Walter H. Buell.* Newson & Company, New York.

Te method of this book presupposes that German will be the language of the class-room, but it is not considered an unpardonable sin by the authors for the teacher to use an English word when it will contribute to accuracy of thought and economy of time. The book is intended for the use of children; for their private study are appended on folded sheets reduced copies of four Hölzel pictures representing the seasons. The value of these is doubtful. The main body of the work does not differ essentially from other publications of the kind.

The vocabulary gives a complete sentence with each word, the principal word being indicated by black type. The advantage in this plan is that the student is led to think of the word not as an in-

dividual but as belonging in a group with a connected meaning. In each case there is a reference to the exercise in which the word occurred for the first time. The choice of these illustrative sentences is of course arbritrary. Following the vocabulary are poems that are intended to be read with some of the lessons in the earlier part of the book. The vocabulary of each poem is similar to that of the lesson with which it is intended to be used. For instance, lesson seventeen deals principally with birds, and the companion poem is Hoffmann von Fallersleben's *Das Lied der Vögel.* Of the thirty-three poems, seventeen are by this poet. A more representative selection might have been made.

At the end of the book a few pages are devoted to phonetics, that is, there are ten exercises transcribed, without comment, into phonetic notation. The system of the Association Phonétique Internationale is used.

This "First German Book" will attract young pupils, and it is well arranged for use in the secondary schools of about the grade of the grammar-school.

Newson's German Reader. By *S. Alge, Walter Rippmann,* and *Walter H. Buell.* Newson & Company, New York.

The authors of this Reader start with the conviction that the problem of teaching pupils to think and to express themselves in a foreign language has found no satisfactory solution, and they hold that the end can be most nearly approximated by making a part of the work for every recitation consist in the thorough mastery of short selections, which are interesting to the pupil and stimulating to his imagination. And so the book they have produced concerns itself with the home and familiar objects of the street, and with poems and stories that are within the grasp and the experience of every pupil. There are a few illustrations, designed to assist the pupil by presenting to his eye the objects mentioned in the lessons. For instance, the picture entitled *Die Wohnung* will have special interest for young pupils for it shows the interior of a German home, and they will thus be enabled to grasp at a glance the essential characteristics of German style of household furniture and domestic arrangement. Nearly all the lessons are closed with three topics: *Fragen, Grammatisches,* and *Aufgabe.* The *Fragen* are intended to stimulate conversation in German; the names of the other topics indicate their character.

The vocabulary, which is an interesting piece of work, covers more pages than the main part of the book, there being 116 pages devoted to vocabulary and 108 pages to the preceding part. The whole vocabulary is in German, and it is elementary, clear, and rich in suggestion; it contains more than mere definitions. Following the vocabulary are two pages on German money, weights, etc. The work closes with a short collection of Gedichte and Märchen.

Charles Bundy Wilson.

Choice Songs. Book one. Part I, containing one and two part songs. Part II, containing two and three part songs. Selected and arranged by *H. O. R. Siefert,* Superintendent of Public Schools, Milwaukee, Wis. Butler, Sheldon & Co., Philadelphia, New York, Chicago.

Durch die vorliegende Liedersammlung hat der Verfasser sein Material von für die Volksschule passenden Gesängen vervollständigt, und diese bietet nun in Verbindung mit der vor drei Jahren erschiedenen Sammlung für Sopran, Alt und Bass einen lückenlosen Liederkursus für die acht Grade der Volksschulen. Was wir damals an der ersten Sammlung als rühmenswert hervorhoben, gilt auch von der vorliegenden, deren ganze Anlage den praktischen Schulmann verrät. Nur musikalisch Wertvolles ist aufgenommen, und der Liederschatz fast aller Nationen hat Vertretung gefunden, aber die uns allen so lieben deutschen Volkslieder bilden gleichsam den Grundstock der Sammlung. Auch die Texte sind geschickt gewählt; sie sind dem Verständnis der Alterklassen, für die die Lieder bestimmt sind, angemessen und ihrem Inhalte nach dem Charakter der Melodie angepasst. Die Sammlung enthält über 300 Gesänge und wird daher sowohl dem Geschmack eines jeden Gesanglehrers, als auch den Bedürfnissen einer jeden Klasse Rechnung tragen können.

Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache von *Dr. Konrad Duden.* Nach den für Deutschland, österreich und die Schweiz gültigen amtlichen Regeln. Siebente Auflage. Preis 1 M. 65 Pf.—Von dem gleichen Verfasser: *Orthographisches Wörterverzeichnis der deutschen Sprache.* Preis geheftet 20 Pf., in Leinwand gebunden 50 Pf. Verlag des Bibliographischen Institutes in Leipzig und Wien.

Das Dudensche Wörterbuch oder „der Duden", wie es der Volksmund getauft hat, erfreut sich seit dem Erscheinen der ersten Auflage kurz nach dem ersten Erlass des preussischen Kultusministers bezüglich der Reform der deutschen Orthographie einer grossen Popularität, so

dass es gegenwärtig in jeder Frage der deutschen Orthographie als Autorität angesehen wird. Die vorliegende Auflage war notwendig, nachdem im letzten Jahre weitere Schritte in der Orthographiereform getan worden sind, auf welche in den P. M. wiederholt hingewiesen wurde. Das Wörterbuch hat seit seinem ersten Erscheinen bedeutende Erweiterungen erfahren. Es ist, sowohlt was die auch hier nicht fehlenden Regeln als was den auf das augenblickliche Nachschlagebedürfnis berechneten Wortschatz betrifft, eine völlige Neubearbeitung, ohne dass jedoch an den altbewährten Grundfesten, welche das Werk jedem Benutzer bisher ebenso wert wie unentbehrlich gemacht haben, gerüttelt worden wäre: Vollständigkeit der zulässigen Schreibungen für Wörter aller erdenklichen Art, wobei insbesondere auch mundartliche, wissenschaftliche und technische Ausdrücke berücksichtigt sind; zahlreiche kurze Wort- und Sacherklärungen, Verdeutschungen von Fremdwörtern, grammatische Winke u. s. w.; all dies ist geblieben, nur mit Sorgfalt, wie es von dem auch am Zustandekommen der „neuen Rechtschreibung" hervorragend beteiligten Verfasser nicht anders zu erwarten war, auf den neuesten Stand und der relativen Vollständigkeit wieder einen Schritt näher gebracht. Alles in allem, das alte Buch in neuen Formen, und der Empfehlung, wenn auch nicht mehr bedürftig, so doch im höchsten Grade wert.

Das zweitgenannte Wörterverzeichnis ist ein Auszug aus dem obengenannten Wörterbuch und kann als der im Leben und in der Schule gleich unentbehrliche orthographische Hausrat bezeichnet werden.

Zur Jugendschriftenfrage. Eine Sammlung von Aufsätzen und Kritiken. Mit dem Anhang: Empfehlenswerte Bücher für die Jugend mit charakterisierenden Anmerkungen. Herausgegeben von den *vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendschriften.* Leipzig, Ernst Wunderlich, 1903. Preis M. 1.60; geb. M. 2.

Wer je einen Einblick in die ungeheure Menge von Jugendschriften getan hat, weiss, wieviel Wertloses, ja für den werdenden Charakter des Kindes geradezu Gefährliches sich unter denselben befindet. Es ist das Verdienst der deutschen Jugendschriftenkommission, das Material zu sichten und furchtlos die Spreu aus dem Weizen zu scheiden. Ihre monatliche Veröffentlichung, „die Jugendschriftenwarte", die, nebenbei gesagt, kürzlich ihren elften Jahrgang begann, hält den deutschen Lehrer bezüglich aller Neuerscheinungen auf dem Gebiete der Jugendliteratur auf dem laufenden.

Das vorliegende Buch ist gleichsam eine Zusammenfassung der langjährigen Arbeit der genannten Kommission. Auf den 143 Seiten bringt es zunächst einige Originalaufsätze, alsdann eine Auswahl von Kritiken zugleich mit einer Inhaltsangabe der neueren Jugendschriften, endlich ein Verzeichnis empfehlenswerter Jugendlektüre. Die kurzen Angaben werden genügen, um die Aufmerksamkeit unserer Leser auf dieses Werkchen zu lenken. Gerade der deutschamerikanische Lehrer kommt sehr häufig in die Lage, Auskunft oder Ratschläge bezüglich geeigneter Jugendlektüre für unsere Jugend erteilen zu müssen. Da wird ihm dasselbe als wertvolles Vademekum dienen können. **M. G.**

II. Eingesandte Bücher.

The English Language. An introduction to the principles which govern its right use, by *Frederick Manley* and *W. N. Hailmann*...Boston, C. C. Birchard & Co., 1903.

The Laurel Readers, a Primer *by W. N. Hailmann,* illustrated by *Marie Estelle Tufts,* with an addition: Suggestions to Teachers. C. C. Birchard & Co., 1903.

Der Talisman, dramatisches Märchen in vier Aufzügen von Ludwig Fulda. Edited with introduction and notes by *Edward Stockton Meyer, Ph. D.,* Associate Professor of German in the Western Reserve University. New York, Henry Holt & Co., 1903. Price 35 cts.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang IV. **April 1903.** **Heft 5**

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

Aufruf zur Beteiligung an der 33. Jahresversammlung in Erie, Pa., 30. Juni, 1. 2. und 3. Juli 1903.

(Offiziell.)

Zum erstenmale seit dem Bestehen des Lehrerbundes findet unsere Jahresversammlung in Erie statt. Für die Vorträge sind tüchtige Kräfte gewonnen, und der Ortsausschuss wird alles tun, was er vermag, um den Besuchern den Aufenthalt in unserer Stadt zu einem angenehmen zu machen.

Erie ist für eine Konvention ausserordentlich günstig gelegen; denn es ist vom Osten sowohl als auch vom Westen leicht zu erreichen. Die Stadt bietet mit ihrer „Presque Isle Bay" mancherlei Erinnerungen an historische Ereignisse. Das Klima ist daselbst auch im Hochsommer ein angenehmes, und für die Bequemlichkeiten der Gäste wird in Erie wohl gesorgt werden.

Man findet hier ein kräftiges, gesundes Deutschtum, und die Pflege der deutschen Sprache in der Volksschule erfreut sich eines glücklichen Gedeihens.

Wir richten an alle Lehrer und Freunde der deutschen Sprache und des deutschen Unterrichts die dringende Bitte, den Lehrertag recht zahlreich zu besuchen; nur dann können wir Erspriessliches leisten. Vieles ist schon geschehen, aber es bleibt noch manches zu tun übrig.

In dem Maihefte der P. M. wird mit dem vollständigen Programme

auch Auskunft über Wohnungsverhältnisse, sowie über Eisenbahn- und Dampferverbindungen gegeben werden.

Alle Anfragen bittet man an den Präsidenten des Lehrerbundes zu richten.

Der Bundesvorstand.
G. G. v. d. Groeben, Präsident, Erie High School, Erie, Pa.

Schiller, Uhland und Hauff in ihrer Bedeutung für die Gegenwart.

Rede, gehalten bei der Jahresfeier von Schillers Geburtstag im Schiller-Verein von St. Louis, Nov. 1902.

Von *Dr. Otto Heller,* Washington University, St. Louis, Mo.

Ein Dreiklang von stolzen Namen ertönt am Eingang des heutigen Festes. Gehören sie in irgend einem tieferen Sinne zu einander, oder hat sie die Willkür des Vergnügungskommissars bloss verbunden, um einen bequemen Festvorwand zu schaffen? Welcher Art ist das Band, das Schiller, Uhland und Hauff in unserem Geiste umschlingt? Hat vielleicht nur der Zufall sie zeitlich und örtlich verknüpft? Denn das Schwabenland hat alle drei geboren, und der November war der Schicksalsmonat, der ihnen das Leben oder den Tod brachte.

Dass Schiller und Hauff in diesem Monate geboren und Uhland und Hauff in demselben gestorben sind, scheint mir an sich kein ausreichender Grund für diese Feier. Denn wollten wir die Männer der Vergangenheit nach dem Hauskalender gemeinsam feiern, so gäbe es oft eine wunderliche Zusammenstellung unverträglicher Heiliger.

Und wenn vollends der Schillerverein mit dem heutigen Feste den Manen der drei Dichter eine landsmannschaftliche Huldigung hätte bereiten wollen, so wäre er in der Wahl des Festredners ebenso unglücklich wie unvorsichtig gewesen.

Im Namen aller nichtschwäbischen Teilnehmer an dieser Feier lege ich Verfahrung dagegen ein, dass Schiller, Uhland und Hauff noch fürder nurals Schwaben betrachtet werden. Das Schwabenland hat sie uns geschenkt, heute sind sie längst alldeutsches Eigentum, und wir alle erheben feierlich Anspruch auf unseren Anteil an dem köstlichen Besitze.

Es gibt eine ausgesprochen bodenständige Heimatkunst, und wir bekommen neuerdings viel von ihr zu hören; kein Verständiger wird die volle Berechtigung des zum enger Volkstümlichen strebenden Schrifttums in Abrede stellen, dessen Verdienste schmälern wollen. Aber es gibt denn doch neben dieser regionalen eine in die höchsten Sphären des Gedankens

hinantragende Menschheitkunst, und ihr Gesichtsfeld reicht weit über jene Grenzen hinaus, die auf der Landkarte blau und rot und grün angestrichen sind.

Im weiten Reiche dieser Kunst haben sich unsere drei Dichter mit Ehren das Bürgerrecht erworben. Es hängen aber ihre Namen in der Tat nicht durch Zufallslaune, bloss äusserlich, sondern durch Fäden von bindender Kraft auch innerlich zusammen. Unsere fortdauernde Anhänglichkeit an Schiller, Uhland und Hauff erklärt die sie einigende Haupteigenschaft: sie waren insgesamt grosse Volksdichter. Auf diesen Ruhm haben sie das gleiche Anrecht, so ungleich ihre Grösse sonst: denn wer erschiene nicht kleiner neben der Erhabenheit Schillers?

Sie waren alle aus einer grossen „Kunstperiode" hervorgegangen. Der Romantik wie dem Klassizismus lag als Haupttendenz dieselbe Entschlossenheit zu Grunde, sich der armseligen deutschen Umgebung, mit deren Erbärmlichkeit die Kunst nichts anzufangen wusste, durch den Flug in eine ideale Welt zu entziehen. Erst die Spätromantik schlug die verbindende Brücke, so dass die Dichtung wieder den Fuss auf deutsche Erde setzen konnte. Es wäre also gar nicht zu verwundern gewesen, wenn ein Schiller sich in vornehmer Abgeschlossenheit mit seinen Werken nur an die kleine Gemeinde gewandt hätte, mit deren Beifall sich Goethe begnügte. Statt dessen wirkte er mit allen Kräften für den weitesten Kreis. Und ebenso standen auch Uhland und Hauff nicht als Priester eines Geheimkultus an der Tempelpforte und wehrten den Profanen, sondern sie schufen ihrem Worte eine breite Resonanz in der ganzen bildungsfähigen Masse ihres Volkes.

Dass der kräftige Schaffenstrieb bei jedem der drei Volksmänner anders durchschlug, lag in ihrer natürlichen Verschiedenheit. Durch spezifische Beanlagung wurden sie einzeln auf die entsprechenden Hauptgebiete künstlerischer Tätigkeit geleitet, und es durften die jüngeren Dichter ergänzend in die Lücken von Schillers kolossalem Werke treten.

Schiller war vornehmlich Dramatiker. Fast ist man versucht zu sagen ausschliesslich, so sehr wiegt der dramatische Charakter auch in jenen Schillerschen Werken vor, die ausser den Schauspielen heute noch ein lebendiger Bestandteil unseres nationalen Schrifttums sind. Das trifft namentlich auf die grossen Balladen zu, mit ihrem belebten Tempo, ihrer szenischen Ausstattung, getragenen Rhetorik, plastischen Gruppierung, kurz, wenn ich den Ausdruck in tiefster Ehrerbietung anwenden darf, ihrer Theatralik. An der dramatischen Technik hat gleichfalls die reflektive Dichtung teil; zumal deren vollendetste Leistung, das Lied von der Glocke. Rein lyrische Gedichte finden sich bei Schiller so gut wie garnicht.

Ja sogar seine historiographischen Werke durchzieht eine mächtige dramatische Unterströmung. Während der Geschichtsphilosoph Schiller

schon vorschauenden Geistes die moderne entwicklungsgeschichtliche Erkenntnis teilt, dass es die sozialen Kräfte sind, die den Werdegang der Menschheit im wesentlichen bestimmen, so greift er doch zur Darstellung nur die konvulsivischen Ereignisse heraus, die den stetigen Gang der langsam arbeitenden aber unendlich feinmahlenden Göttermühle scheinbar unterbrechen; und er wählt mit Vorliebe historische Handlungen, auf deren Verlauf die überragende Einzelperson ausschlagebend wirkt. Tritt sodann der Ausnahmsmensch vom Schauplatz, so nimmt Schillers Anteil ersichtlich ab, so dass er beispielsweise die Geschichte des dreissigjährigen Krieges nach dem Hingang der grossen Gegenspieler Gustav Adolf und Wallenstein nur mit erlahmtem Interesse zu Ende zu führen vermag.

Wie Schiller zum Dramatiker, war Uhland zum Lyriker prädestiniert; es sind darum auch unter seinen dichterischen Erzeugnissen einzig die Gedichte, denen die Gegenwart ein unaffektiertes Verständnis entgegenträgt. In sehr weiten Kreisen ist der Irrtum zu Hause, dass sich das lyrisch hochbegnadeteIndividuum nur durch rücksichtslose poetischeSelbstdurchsetzung bekunde, wie sie zum klassischen Beispiel Heinrich Heine übte. Und da mag es zunächst befremden, wie wenig uns Uhlands Lyrik von der Eigenart seiner tiefen Persönlichkeit verrät. Nun ist es unwiderruflich wahr, dass alle echte Lyrik subjektiv ist, was aber nicht bedeutet, dass der Dichter eine einzigartige Persönlichkeit zu besitzen oder, falls er sie hat, ungemildert hervorzustellen braucht. Wie hätte sonst das Volkslied entstehen können?

Gerade mit letzterem nun hat Uhland die Quelle der Popularität gemein: das Ich verbleibt allemal innerhalb einer umfangreichen Kategorie, und statt wie etwa Heine im Gedicht vor allen Dingen ein eigenmenschliches Dokument zu liefern, leiht sich der Sänger zum naturgemässen Organ einer gleichgestimmten Vielheit.

Somit erfüllt Uhland schwerlich Emile Zola's bekannte Forderung, die Dichtung solle einen durch ein Temperament hindurch betrachteten Weltausschnitt zeigen. Im Gegenteil: er selbst schaut die Aussenwelt durch das Medium des poetischen Volksgemüts. Kein loderndes Temperament setzt hier den Hebel an zur poetischen Tat, sondern umgekehrt, der Dichter selbst ist Werkzeug der ihn unwiderstehlich zu sich hinziehenden Naturseele.

Von der willensfreien, herben Energie Schillers steht diese Art fernab. Was Wunder, dass vor Uhlands Kunst die Dinge sich diskret in den letzten Schleier einhüllen! So erscheinen sie niemals scharf profiliert; umsomehr verweilt unsere Aufmerksamkeit bei den typischen Reizen von Kontur und Form: die edlen Könige, zarten Burgfräulein, zierlichen Ritter, frommen Hirtenknaben, blinden Harfner sind alte liebe Bekannte. Und auch Bach und Baum, Blume und Stern meinen wir von jeher ganz so geschaut zu haben.

Dass Hauff, der ausgezeichnete, in mehr als einer Hinsicht unübertroffene Erzähler, gleichfalls seine Kunstgattung in Gemässheit seiner natürlichen Begabung wählte, bedarf keines näheren Nachweises.

Nach dem Erscheinen von Scotts "Waverley" (1814) wurde auch in Deutschland die vaterländische Geschichte zu einem Lieblingsgegenstand zahlreicher Nacheiferer und Nachahmer. Aber Wilhelm Hauff war kein blosser Epigone, sonst hätte seine „romantische Sage aus der württembergischen Geschichte", Lichtenstein, nicht im Gegensatz zu den ephemeren Büchern der Modeschriftsteller vor der höchsten Instanz des literarischen Urteils, vor der unumstösslichen Kritik der Zeiten, bestanden und nun schon beinahe achtzig Jahre sich unerschüttert in der Gunst eines ungeheueren Leserkreises erhalten. Eine nicht minder reiche Lebensader schlägt in seinen anmutigen, ergreifenden Novellen, seinen von Trinkerweihe durchwehten „Phantasien im Bremer Ratskeller" und in den zeitsatirischen „Memoiren des Satan". Sie alle haben deshalb ihre wohlverdiente Popularität in unsere fernliegende Zeit herübergerettet.

Jede Zeit muss sich ihre eigenen Wegweiser erzeugen; aber die Richtung geben die unvergänglichen Werke der Meister. Um die Nachwirkung der von Schiller, Uhland und Hauff aufgestellten Muster zu würdigen, werfen wir nun einen Blick auf ihr Vollbrachtes.

Den Dichtern, deren Andenken dieser Tage hier und anderorts geehrt wird, war die Zeit karg zugemessen. Schiller erlag der Krankheit im sechsundvierzigsten Jahre seines Lebens, nachdem er, schon lange todeswund, seinem gebrechlichen Körper vermöge einer unerhörten Willenskraft die grossartigsten Leistungen abgetrotzt hatte. Wenn man von Schiller sagt, er habe mit seinem Herzblut geschrieben, so ist das nur zum kleinsten Teile Phrase. Denn er hatte ungefähr seit 1798 bei klarer Erkenntnis der Gefahr seine Arbeitskraft unausgesetzt über die Grenze menschlicher Leistungsfähigkeit hinaus angespannt und um seine grossen Dramen den teuren Preis der besten Mannesjahre willig hingegeben. Selten ist die Macht des Geistes so völlig des physischen Gebrechens Herr geworden. Keine Spur von Krankheit haftet an Schillers Meisterwerken. Vom Wallenstein bis zum Demetrius, welch eine Bergfahrt im Alpenlande der Kunst! Da geht's von der Höhe der Vollkommenheit immer noch aufwärts zu neuen Höhen. Und wie nahe war der Demetrius, in welchem wohl der Aufstieg gegipfelt hätte, seiner Vollendung, als Schiller mitten im Arbeiten und Planen dahingerafft ward! Kein anderes Schillersches Werk vermag uns in gleichem Grade in persönliche Beziehung zum Dichter zu setzen, wie der Demetrius. Unter den nachgelassenen Papieren sind die Vorarbeiten zu diesem Schauspiel bis auf den unbedeutendsten Zettel erhalten. Vom formlosen Rohstoff können wir die mähliche Emporbildung des Kunstwerks bis zur edlen Harmonie der zur Vollendung gediehenen Teile in der Werkstätte des Meisters beobachten.

Sei es mir gestattet, jede überflüssige Anpreisung von Schillers allbekannten Grosswerken zu unterdrücken, und im Geiste das zu überfliegen, was Schiller noch für die Zukunft gewollt und bedacht.

Überreichliches Arbeitsmaterial lag in seiner unerschöpflichen Vorratskammer aufgespeichert. Auf der letzten Seite von Schillers Notizbuch sind einunddreissig Dramen verzeichnet, von denen sechs als fertig durchstrichen sind. Nicht alle Entwürfe waren bis zur Niederschrift gediehen; bei mehreren dürften die Aufzeichnungen verloren sein.

Eine ganze Reihe Helden aus der deutschen Geschichte harrte von früherher der gestaltenden Hand desDramatikers: „GustavAdolf,Friedrich der Grosse, Bernhard von Weimar, Ludwig von Bayern, Friedrich von Österreich. Die vorhandenen sechzehn schriftlichen Entwürfe gewähren Einblick in die weltumfassenden Aufgaben, mit denen sich Schillers Riesengeist trug. In den „Maltesern" sollte gleichwie in der griechischen Tragödie ein einheitlicher Chor die Handlung begleitend durchschreiten. Ein eigentliches Charakterdrama wäre hingegen „Agrippina" geworden, denn nach Schillers Absicht sollte Neros Mutter, ohne ihren überlieferten abscheuerrengenden Charakter abzulegen, dem Hörer nichtsdestoweniger ein reichliches Teil menschlichen Mitleids entlocken.

Der Römertragödie hätte der „Tod des Themistokles" gegenübergestanden, ein grosszügiges, farbensattes Abbild griechischen Lebens.

In anderen Entwürfen steht statt des historischen Moments ein ethnographisches in der Mitte. Wir können uns kaum die allerentfernteste Vorstellung machen, wie Schiller in den Schauspielen „das Schiff" und „die Flibustiers" den zentralen Gedanken herausgearbeitet hätte. Enorme stoffliche Schwierigkeiten waren da zu bewältigen. Die Konzeption entsprang der Lektüre von Beschreibungen des Seelebens und überseeischer Verhältnisse. In lebensvollen Bildern sollten geographische Entdeckungen, die buntesten Episoden und krausesten Abenteuer des Seemannsleben zu dem Schicksale der Hauptpersonen in Wechselbeziehung gesetzt werden. Landen und Absegeln, Sturm, Scheitern der Schiffe, ausgesetzte Mannschaft, Leben der Kreolen, Brand im Wasser, verlorener Anker, Seebegräbnis; solche und mancherlei ähnliche Momente gedachte Schiller in diese beiden Stücke einzuflechten. Er, der kein grösseres Gewässer als die Elbe kannte, wollte in dem einen davon, dessen Handlung sich ganz auf See abspielen sollte, das „Schiff als eine Heimat, eine eigne Welt" darstellen.

Ein womöglich noch bunter belebtes Kulturbild wäre das Schauspiel „die Polizei" geworden. Ursprünglich plante der Dichter eine zweiteilige Tragikomödie über diesen Stoff, doch gab er anscheinend den Gedanken an das Lustspiel über den Gegenstand auf; hingegen beschäftigen sich zwei Entwürfe: „Narbonne, oder die Kinder des Hauses" und „Die Polizei",

ein Schauspiel, mit dem tragischen Teile. Den Stoff gab das grossstädtische Treiben in Paris her, das Schiller zwar nicht aus der Anschauung kannte, das er sich jedoch kraft seiner schöpferischen Phantasie in greifbarer Wirklichkeit vorzustellen imstande war.

Auch auf eine Fortsetzung der Räuber unter dem Titel „die Braut in Trauer" hatte Schiller schon seit früher Zeit seinen Sinn gerichtet. Ferner hatte er, so viel uns bekannt, noch folgende Stücke vor: „Elfriede", aus der Geschichte der Angelsachsen, „Die Gräfin von Flandern" und „Der Graf von Königsmark", aus anderen historischen Perioden geschöpft. Sogar einen romantischen Operntext: „Rosamund oder die Braut der Hölle" nahm der Dichter in Arbeit.

Von all diesen Plänen sind allerdings nur zwei weit genug ausgeführt, um dramaturgische Beachtung zu verdienen: Warbeck und Demetrius. Aber es ist leicht zu ersehen, welch eine unermessliche Fülle von dichterischer Tatkraft noch in dem rastlosen Riesengeist enthalten war, als die gleichgültige Hand der Natur dazwischengriff und das geweihte Leben des herrlichen Mannes unerbittlich zerstörte. Es mutet uns an wie ein bitterer Hohn des Schicksals, dass nicht lange nach Schillers Hingang sein wahlverwandter Landsmann, der seelenvolle Hölderlin, dreissigjährig in unheilbaren Wahnsinn verfiel, und dass er, für den der Tod ein wahrer Erlöser gewesen wäre, noch fast vierzig Jahre hindurch in brütendem Blödsinn fortvegetieren musste.

Ich habe auch Ludwig Uhland zu den kurzlebigen Dichtern gezählt; denn obschon er ein Alter von fünfundsiebzig Jahren erreichte, so erstreckte sich seine poetische Fruchtbarkeit über wenig mehr als acht Jahre und war folglich von erheblich kürzerer Dauer als diejenige Schillers. Während dieser kleinen Spanne hat Uhland seinem vollen Herzen die quellenfrischesten Töne entströmen lassen. Bald, und fast plötzlich, verstummte sein Liedermund. Das seitherige Streben des freisinnigen, opferwilligen und als Politiker wie Gelehrter hochbedeutenden Mannes verfolgte andere Wege als die blumigen Pfade im Irrgarten der Poesie und legte dadurch Zeugnis ab für eine richtige Selbstbewertung, die leider unter den Poeten ebenso selten ist wie unter den Alltagsmenschen. Als graziöser Lebenskünstler sprach Uhland seiner Muse das Goethesche Urteil:

> Die Jugend ist um ihretwillen hier,
> Es wäre töricht, zu verlangen:
> Komm, ältle du mit mir.

Denn das tiefinnerste Geheimnis von Uhlands Wirkung heisst: Stimmung, und der Schlüssel dazu: Jugend. Die liebliche Romantik, die zarte Glut, die frauenhaft keusche Weltbetrachtung und der erfrischende Optimismus seiner Lieder, das ist ein Quickborn, dessen wir nimmermehr ent-

behren möchten. Aber er sprudelt nur kurze Zeit in einem Herzen. Ein Dichter wie Uhland ist zu echt, um sich wie ein ewiges Paradigma seiner Kunst unaufhörlich abzuwandeln. Er wird nur so lange singen, bis er seine Welt poetisch ausgebeutet hat. Und die Grenze ist verhältnismässig bald erreicht.

Dass Schiller sein dichterisches Lebenswerk in der Vollreife seines Könnens abbrechen musste, war ein nationales Unglück. Selbst heute vermag der trostreiche Gedanke an den unverlierbaren Besitz, den er uns vollendet hinterliess, kaum den Schmerz um solch jähen Verlust zu sänftigen. Von einer gewaltsamen Beendigung kann bei Uhlands Dichtung nicht die Rede sein. Sein poetisches Vermächtnis ist in keiner Hinsicht stückhaft; sondern es ist das volle Erträgnis einer echten Dichterseele, die sich ausgelebt hatte und von der Gunst des Tages zu unabhängig war, als dass sie sich hätte überleben wollen.

Mit Hauff verhielt es sich anders. Er starb fünfundzwanzigjährig, also in einem Alter, wo Goethe und Schiller keines ihrer reifen, grösseren Werke hervorgebracht hatten. „Dem jungen, frischen, farbenhellen Leben, — dem reichen Frühling, dem kein Herbst gegeben“.... — zollte Uhland in den Versen „auf Wilhelm Hauffs frühes Hinscheiden“ das schönste Totenopfer. Und ganz Deutschland betrauerte mit ihm den hochbegabten Jüngling, der in seiner zweijährigen schriftstellerischen Laufbahn sich aller Herzen erobert hatte. Wie sich sein rasch und leicht produzierendes Talent weiterhin entwickelt hätte, ob Hauff wirklich, wie wohl in manch einer heftigen Lobrede verkündet wird, in raschem Siegeslauf den deutschen Roman zur gleichen Höhe mit dem deutschen Schauspiel und dem deutschen Lied emporgeführt hätte, darüber masse ich mir kein Urteil an. Derlei fein abgewogene Behauptungen können nicht bewiesen und brauchen nicht widerlegt zu werden.

Wilhelm Hauff gebührt das unschätzbare Verdienst, den deutschen Roman in gutem Sinne popularisiert zu haben, indem er ihn, ohne seiner künstlerischen Würde etwas zu vergeben, für das Bedürfnis des ausgedehnten Leserkreises umschuf.

Die Klassiker hatten aus naheliegenden Gründen das Feld des historischen Romans und der unterhaltenden Novelle im ganzen ziemlich brach liegen lassen. Wielands „Agathon“ war nach Lessings Meinung „der erste deutsche Roman für den denkenden Kopf von klassischem Geschmack“. Ganz zutreffend bemerkt Hauffs Herausgeber Felix Bobertag (D. N. L. Bd. 156, 9.): „Wer Romane für Männer, die nach Lessings Meinung einen denkenden Kopf und klassischen Geschmack besitzen, schreibt, bringt die Gattung durch die Voraussetzung, die er macht, doch wohl in eine Gefahr, in die Gefahr, für ein sehr kleines Publikum verständlich zu sein. Wer wird leugnen, dass Goethe auf diesem Wege wei-

tergegangen ist? Wer sieht nicht, dass Goethe schon mit seinem Werther, noch viel mehr aber mit Wilhelm Meister und den Wahlverwandtschaften seiner Nation Offenbarungen eines Genies vorlegte, die um Offenbarungen zu sein und nicht Geheimnisse zu bleiben, eine selbst bei den „Gebildeten" nur selten mögliche Stufe des geistigen Lebens erforderten?" Auch die Romantiker haben das Terrain des Romans bepflügt — ich erinnere an die Novellensammlungen Achims von Arnim und an seinen halbgeschichtlichen Roman „Die Kronenwächter" — aber ihre unverbesserliche Sonderart zog die Furchen zu tief, und die Saat konnte nicht aufgehen. Erst Hauff hat den reichen Acker mit dauerndem Erfolg angebaut. Er hat der erzählenden Gattung, ohne ihren ästhetischen Wert herabzustimmen, einen ausserordentlich vermehrten Anhang verschafft, den Geschmack der Leserwelt für die Folge gehoben und dadurch die vaterländische Kultur gefördert.

Die Namen Schiller, Uhland und Hauff dürfen aber insbesondere in Anbetracht der Nachwirkung ihrer Träger auf das geistige Leben der Gegenwart füglich zusammen genannt und gefeiert werden. Es gibt keine Erscheinung in der deutschen Literatur, die sich bezüglich ihrer praktischen Nachwirkung auf das neunzehnte Jahrhundert mit Schillers Dramatik messen kann; keinen Sänger, dessen Lied im Volksherzen lebendiger nachklingt, als Uhlands Lied. Und auch den wohltätigen Einfluss Hauffs kann man kaum zu hoch einschätzen: seine Schriften, die dem Sehwinkel der Vielen nicht entrückt sind, haben durch Stoff und Schreibweise auf die neuere Erzählkunst unverlöschlichen Eindruck gemacht. Freilich, Schillers Name übertönt mit seinem ehernen Klange die beiden anderen.

Zweimal hat man im Verlaufe des neunzehnten Jahrhunderts den wahnwitzigen Versuch gemacht, Schiller seinem Volke zu entfremden. Der Versuch ist beide Male kläglich gescheitert. Der Tag, an dem das deutsche Volk Schiller verleugnet, ist der Tag seines hoffnungslosen moralischen Bankerotts. Möge er uns nie erscheinen! Das Verständnis für Friedrich Schiller ist am modernen Menschen der zuverlässigste Gradmesser ethischer Kultur, das sympathische, eindringende Verständnis, das Schillers Ideale begreift und sie gegebenen Falles in Wirklichkeit umzusetzen sich nicht scheut. Des hohlen Lobes ist wahrhaftig kein Mangel. Und wie oft ist die vorgebliche Treue gegen sein hehres Werk nichts als eine bequeme Ausrede für die schnöde Ablehnung alles dessen, was in unserer eigenen bewegten Zeit nach künstlerischem Ausdruck ringt!

Wir haben Goethe, Schiller ja, wohl sagt ihr,
Die Klassiker! Doch ihrer zu gedenken,
Wie ihre Namen nur zu nennen wagt ihr?
Sie stehn bestaubt in euren Bücherschränken,
Und weislich je sie aufzuschlagen zagt ihr.

Lasst euch ein Goldschnitt-Weihnachtsbuch doch schenken!
Das passt für euch. Allein scheinheilig preist
Die beiden nicht, und Lessing noch und Kleist.

So ruft in heller Entrüstung derselbe Paul Heyse, der doch wieder den unwandelbaren deutschen Glauben an Macht und Sieg des Ideals mit folgenden derben Worten bekennt: „Man mag das Ideal mit der Mistgabel des Naturalismus hinauswerfen so oft man will, es kehrt immer wieder zurück."

Ein jedes Volk bedarf zu seiner vollständigen Bildung zweier Literaturen. Und nun, da das deutsche Leben genugsam erstarkt ist, um die schon von Lessing herbeigesehnte nationale Realistik zu zeitigen, dürfen wir diese mit Freuden als eine durchaus rechtmässige Kunstart begrüssen. Höchste Poesie ist und bleibt dessenungeachtet jene beschwingtere Kunst, die „als ein weltliches Evangelium durch innere Heiterkeit und äusseres Behagen uns von allen irdischen Lasten zu befreien weiss."

In das Gemeine und Traurigwahre
Webt sie die Bilder des goldenen Traums.

Die an leuchtenden Vorbildern wie Schiller, Uhland und Hauff festhaltende Begeisterung der Deutschen muss auch hüben in Amerika halb erloschene Ideale wieder lebendig werden lassen.

Das ist der Sinn dieser Feier. Sie soll dartun, dass wir das Beisammenstehen noch nicht verlernt haben. Und beisammenstehen, nicht nur gelegentlich, heisst es, wenn wir als Bürger unsere Pflicht gegen diese Republik, die uns zum Vaterlande ward, erfüllen wollen. Es liegt im vitalen Interesse der Vereinigten Staaten, dass wir ihrer werdenden Kultur die besten Faktoren der unsrigen eingliedern. Die Zivilisierung Amerikas ist erst zur Hälfte vollzogen. Die Signatur seiner bisherigen Errungenschaft auf allen Feldern menschlichen Tuns ist Geschicklichkeit. Das amerikanische Volk bedarf in diesem Zeitalter mehr als jedes andere der Inspiration. Wir wollen uns nicht umsonst in der Rüstkammer unserer glorreichen Vergangenheit gewappnet haben. Namentlich ist es die höchste Zeit, dass in der Krise, die unser materiell voll aufgeblühtes, aber moralisch und ästhetisch versumpftes Gemeinwesen jezt durchzumachen hat, etliche unserer wohlbehüteten Ideale in den politischen Alltagsgebrauch übergehen.

Die Literaturwerke hohen Stils gewinnen ihre eigentliche Bedeutung für die menschliche Wohlfahrt erst, wenn sie in werktätiges Bemühen übersetzt werden. Sonst bleiben sie in alle Ewigkeit papierene Erzeugnisse.

Allerlei für die Schulpraxis.

(Aus unsern Tauschblättern.)

Vom Sitzenbleiben. Durch die Arbeit des statistischen Amtes*) ist die Aufmerksamkeit dem Sitzenbleiben in erhöhtem Masse zugewendet worden. Die ausserordentlichen Abweichungen, die sich in der Statistik zeigen, lassen sich wohl zum grossen Teil erklären durch die verschiedenartigen Verhältnisse bei einzelnen Schulgattungen und Schulen. Zum Teil weisen sie aber doch auch auf eine recht verschiedenartige Behandlung der Angelegenheit durch die einzelnen Kollegien und Kollegen hin. Im Interesse einer Klärung und Vereinheitlichung ist es deshalb vielleicht am Platze, einmal zusammenzustellen, was bei der Entscheidung über die Versetzung eines Kindes etwa zu berüksichtigen ist.

Einig ist man sich wohl darüber, dass das Sitzenbleiben nicht als Strafe, sondern als Heilmittel zu betrachten ist, das zum Segen des betreffenden Kindes angewendet wird. Da nun aber fast von allen Betroffenen und namentlich auch meist von den Eltern dasselbe als Strafe und oft auch als Schande empfunden wird, so ist von seiten der Schule mit allen Mitteln gegen diese falsche Auffassung anzukämpfen. Vielleicht würde es sich empfehlen, zur geeigneten Zeit, vor Schluss des Schuljahres, die Tagespresse dazu zu Hilfe zu nehmen. Vor allem ist natürlich ernste Rücksprache mit den Eltern nötig. In der Schule sollte man sich sehr hüten, faulen oder nachlässigen Kindern mit dem Sitzenbleiben zu drohen. Bei diesen sind andere Mittel am Platze.

Ja, müssen denn aber überhaupt die Kinder sitzen bleiben? Ist nicht gerade der ein besonders fleissiger und geschickter Lehrer, dem es gelingt, alle seine Kinder ans Ziel zu führen? Wir wollen sehen. Es ist unerlässlich, dass in einer gegliederten Schule für jede Klasse ein festbestimmtes Ziel gesetzt wird. Sehr häufig ist nun leider zur wirklichen Erreichung desselben ein Idealschüler nötig. Aber nehmen wir an, dass man bei Festsetzung des Lehrplanes einen Durchschnittsschüler im Auge gehabt hat. Was wird nun aus den Kindern, deren Begabung unter dem Normalen liegt? Diejenigen, die dem Durchschnitt nahe kommen, werden ja vielleicht bei besonderer Anstrengung noch einigermassen den Anforderungen genügen, obwohl auch hier schon sich Bedenken regen. Denn es ist gerade eine Eigentümlichkeit schwacher Begabung, dass die Betreffenden einer dauernden gesteigerten geistigen Anstrengung meist unfähig sind. Alle die Schwachen aber in der Klasse, und deren gibt es stets eine erhebliche Zahl, werden nicht imstande sein, den Ansprüchen zu genügen, die man an ihre Kraft stellen muss. Und sich mit geringen Leistungen begnügen, das heisst hier meist gar nichts fordern. Denn wenn ein Kind eine Aufgabe nur unter Beihilfe des Lehrers oder erst nach andern lösen kann, dann hat es überhaupt nichts getan, was für seine geistige Entwicklung irgend einen Wert hat. Daraus ergibt sich, dass unter normalen Verhältnissen in jeder Klasse eine ganze Anzahl Kinder dem Gange des Unterrichts nicht folgen können.

Was wird nun mit diesen? Die Allerschwächsten pflegt man ja zurückzulassen, aber was irgend nur notdürftig angeht, wird doch oft aus den verschiedensten Gründen mit fortgegeben. Bald genug zeigen sich nun aber die verderblichen Folgen dieses skrupellosen Versetzens. Ein Kind, das die Stoffe der niederen Klasse nicht sicher beherrscht, ist natürlich unfähig, das in der höheren Klasse Dargebotene zu erfassen und zu verarbeiten. Man baut nicht ungestraft auf schwankendem

*) Leipziger Schulstatistik 1901, S.-A. aus dem 1900er Verwaltungsbericht der Stadt Leipzig.

Grunde. Die Lücken werden grösser und grösser, der ganze errichtete Bau immer lockerer und verworrener. Das verschlimmert sich von Jahr zu Jahr, und das Ergebnis sind die Kinder, die wir mit den geringsten Zensuren aus den ersten Klassen entlassen müssen, Kinder, von denen wir uns zu unserm grossen Schmerze sagen, dass alle ihre Mühe, wie alle unsere Arbeit beinahe völlig vergeblich war. Diese Erfahrung wird jeder machen, der mit offenem Auge und ohne Selbsttäuschung hinschaut. So gross gewiss auch der Segen einer abgeschlossenen Ausbildung ist, so muss man angesichts solcher Kinder doch sagen, dass es besser, tausendmal besser war, wenn sie aus der zweiten, ja dritten Klasse entlassen wurden, wenn ihnen ein ganzes Stück des Baues fehlte, dafür aber der Rest ihr selbsterworbener, sicherer Besitz war.

Noch viel schwerer ins Gewicht fällt die andere Seite der Angelegenheit. Wir betonen sonst so sehr unsere Tätigkeit als Erzieher. Ich glaube, dass wir doch zuweilen unseren Einfluss in dieser Beziehung etwas überschätzen. Allein hier wird durch skrupellose Versetzung oft so direkt schädigend auf den Charakter des Kindes eingewirkt, dass der Schaden wohl nie wieder gut zu machen ist. Wenn Kinder den Anforderungen einer Klasse nicht gewachsen sind, so ist es ihnen natürlich unmöglich, dem Unterrichte zu folgen. Unaufmerksamkeit und Zerstreutheit sind die notwendige Folge. Strafen hierfür würden ungerecht sein. Welche Nachteile es aber für die Willensentwicklung eines Kindes haben muss, wenn es jahrelang zerstreut und unaufmerksam oder doch lediglich zuschauend, selbst untätig dasitzt, liegt auf der Hand. Dazu kommt, dass solche schwache Kinder sehr bald auch von den übrigen zurückgesetzt werden. Die Folgen von alledem sind aber beinahe völliger Verlust alles Selbstvertrauens. Auch vor angemessenen und leichten Aufgaben schrecken sie zurück, und es hält sehr schwer, sie hier und da doch zur eignen Arbeit heranzuziehen. Und wie leicht erwacht auch im Lehrer eine gewisse Bitterkeit, ein Groll gegen Kinder, die immer und ewig das Hindernis eines frischen, fröhlichen Weiterstrebens sind, die uns so manche Stunde der kostbaren Zeit rauben. Wie leicht trifft ein hartes Wort oder herber Tadel das Kind, das doch im letzten Grunde, selbst wenn es unaufmerksam war, unschuldig ist. Und wie wird einem solchen Kinde die goldne Jugend vergällt! Wie wird das Lernen anstatt zur Lust zur Qual! Und wie bitter ist es für uns, von einem solchen Kinde fordern zu müssen, was es nicht leisten kann. Wie glücklich ist doch dagegen das Kind, das zur rechten Zeit zurückblieb, das eintrat in einen neuen Kreis von Mitschülern, denen es gewachsen ist an Leib und Geist. Hier kann es sich frei und mit Sicherheit bewegen. Selbstvertrauen und Freude an eigner Tätigkeit kehren zurück. Damit wachsen die Kräfte, und die Schule wird zu dem, was sie sein soll, zur Stätte fröhlichen Lernens.

Freilich wird man sofort einwenden, dass wohl ein Teil der Sitzengebliebenen dies bestätige, dass dagegen die meisten ein ganz anderes Bild darstellen. Das ist wahr. Aber der Grund dafür ist darin zu suchen, dass einmal viele der Kinder, die heute aus der vierten Klasse entlassen werden, eigentlich in die Hilfsschule gehören, dass aber vor allem die Kinder nicht zur rechten Zeit zurückbehalten wurden. Wie oft werden Kinder versetzt in der Hoffnung, dass später „der Knoten reisst". Das geschieht auch gewiss zuweilen. Aber ebenso gewiss ist ein solches Kind dann unfähig, in einer höheren Klasse bei gelegentlichen Repetitionen aus eigner Kraft das Wissen und Können nachzuholen, das normale Kinder in monate- und jahrelanger Arbeit erworben haben. Ein Erfolg ist nur dann möglich, wenn das Kind auf der entsprechenden Stufe geblieben ist. Es würde naturgemäss der grösste Prozentsatz in den beiden ersten Schuljahren zurückbleiben müssen, und man sollte sich hier auch vor ziemlich hohen Zahlen nicht scheuen. Solche Kinder,

die dann meist im nächsten Jahre zu guten Schülern werden, sind für den Lehrer auch keine Last. Ein verspätetes Sitzenlassen in höheren Klassen ist in den meisten Fällen völlig nutzlos.

Dies führt zum Schluss zu der Frage: Welches ist das Mass, das wir bei der Beurteilung der Versetzungsfähigkeit eines Kindes anlegen müssen? Es besteht in Leipzig wohl meist die Bestimmung, dass Kinder, die die Hauptzensur 4, aber im Rechnen und Deutsch Zensur 5 haben, zurückbleiben. Das heisst also, dass Kinder, welche auch nur ganz notdürftig das Ziel der Klasse erreicht haben — und sei es auch unter Zuhilfenahme von Privatstunden und sonstiger Druckmittel — doch mit zu versetzen sind. Ich halte das nicht für richtig. Unter dem Drucke der Verhältnisse gestaltet sich die Sache meist noch so, dass sich der Lehrer die Frage vorlegt: Kann ich es verantworten, das Kind sitzen zu lassen? d. h.: Werde ich auch bei Beschwerden seitens der Eltern mit meinem Urteil durchdringen, oder kann ich in die fatale Lage kommen, dass nach kurzer Prüfung meine Entscheidung umgestossen wird? Ich meine, die Frage muss direkt umgekehrt werden und darf nur heissen: Kann ich es verantworten, das Kind den Anforderungen auszusetzen, die die nächste Klasse stellt? Hat das Kind die nötige geistige Reife erlangt, die Aufgaben aus eigner Kraft zu lösen, die das nächste Schuljahr ihm bringt? Der Klassenlehrer wird darüber ein ziemlich sicheres Urteil haben, und in Zweifelfällen wird das Kind immer den geringeren Schaden erleiden, wenn es zurückbleibt.

Alle die erwähnten Schwierigkeiten würden ja besser und sicherer behoben werden durch eine Scheidung der Kinder in den Parallelklassen nach ihrer Befähigung, die ja von verschiedenen Seiten vorgeschlagen und an manchen Orten auch schon durchgeführt ist. Aber da wohl noch manches Jahr vergehen wird, bis wir dieses Ziel erreichen, müssen wir versuchen, durch das Sitzenbleiben einen, wenn auch notdürftigen, Ausgleich zu schaffen.—(Leipziger Lehrerzeitung.)

Über den Wert der Normalwörtermethode. Vor wenigen Tagen führte mich das Gespräch mit einem Kollegen auf den Wert der Normalwörtermethode; hierbei konnte ich die Beobachtung machen, dass jener nur geringe Kenntnis der Bedeutung dieser Methode besass. Dieser unerfreulichen Beobachtung steht glücklicherweise die andere gegenüber, dass einsichtsvolle Schulmänner entschieden für die Normalwörtermethode sich aussprechen und ihre Einführung in die Schule fördern.

In der Tat ist die Normalwörtermethode in ihrem pädagogischen Werte der synthetischen Leselehrmethode weit überlegen. Es handelt sich um den inneren Zusammenhang des Lesens und Schreibens mit dem gleichzeitigen Anschauungsunterrichte. In dieser Beziehung wird die Normalwörtermethode ihre Gegnerin immer an Wert überragen. Nehmen wir hierzu ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis!

Vor kurzem gelangte in unserer Elementarklasse der Apfelbaum zur Besprechung. In der Unterredung mit den Kindern wurden etwa folgende Sätze gewonnen: Im Garten steht der Apfelbaum. An seinen Zweigen hängen rotbäckige Äpfel. Der Vater nimmt die Äpfel ab. Die Äpfel schmecken süss.

Bis zur Entwicklung und Einprägung dieser vier Sätze führte die Besprechung des Apfelbaumes im Anschauungsunterrichte. An diesen reihte sich der Unterricht im Lesen und Schreiben. Hierbei wurden die folgenden beiden Sätze—im Anschluss an den vorausgegangenen Anschauungsunterricht — an die Wandtafel geschrieben: Im Garten ist der Apfelbaum. Er hat schöne Äpfel. Nun folgte die Zerlegung dieser Sätze in Worte und Laute und die Zusammenfassung der sprachlichen Teile zum Ganzen. Hieran schloss sich die Niederschrift der beiden Sätze durch die Kinder.

Danach wurden die Sätze auch in Druckschrift an der Lesemaschine gezeigt, gelesen und lautiert, nach welcher Übung das Lesen der Druckschrift in der Fibel beim Normalwort Apfel eintrat.

Man sieht leicht ein, worin der pädagogische Wert dieses Unterrichtsganges liegt: er ruht im sachlichen Zusammenhange der Schreibleseübungen mit dem Gegenstande des Anschauungsunterrichtes. Auf diese Weise wird das Interesse des Kindes leicht und natürlich von der Sache auf die Form, also auf das Wortbild und den Wortklang, hinübergeleitet. Dass die Kinder wirklich mit regem Interesse diesem Unterrichtsgange folgen, lehrt die Beobachtung.

Deshalb ist es mit Freude zu begrüssen, dass die Normalwörtermethode, als das interesseerweckende Lehrverfahren, in neuerer Zeit energisch sich Bahn bricht, also die synthetische Methode mit ihrem geistlosen Wirrwarr von vielfach abstrakten Wörtern als ein überlebtes Verfahren aus der Schule verdrängt.

(Emil Martin—Sächs. Schulzeitung.)

Die Pflege der guten Aussprache in der Schule. Ernst Lüttge erörtert in einem gehaltvollen Aufsatz der „Deutschen Schulpraxis" (Nr. 1 u. f.) über den gesamten Deutschunterricht auf einheitlicher Grundlage u. a. auch die Notwendigkeit, der guten Aussprache in der Schule alle Aufmerksamkeit zuzuwenden. Wer mit phonetisch geschärftem Ohr an die Aussprache unserer Schüler herantritt, findet hier ein weites Arbeitsfeld, wo das Unkraut in urwüchsiger Fülle wuchert. Ich denke dabei nicht bloss an die groben Auswüchse des Dialekts; auch wo diese beseitigt sind, bleibt die Lautbildung in vieler Hinsicht immer noch eine äusserst mangelhafte. Das Sprechen mit zusammengepressten Zähnen und kaum geöffneten Lippen, die unreine Vokalisation, die schlaffe Artikulation der Konsonanten, das Verschlucken einzelner Laute und ganzer Silben, das hastige akzentlose Herleiern der Sätze: das sind Fehler, die der Sprache der Kinder, wie ja überhaupt des Ungebildeten das charakteristische Gepräge geben und die, weil niemals planmässig bekämpft, gewissermassen zu chronischen Sprachfehlern werden. Die Lehrer gewöhnen sich allmählich so an diese Mängel, dass sie sie gar nicht mehr hören oder doch damit wie mit einem notwendigen Übel rechnen, zu dessen gründlicher Beseitigung es an Zeit fehlt. Aber doch muss man sich wundern, dass man nicht schon mit Rücksicht auf die Orthographie, die ja sonst so sorgfältig gepflegt wird, der guten Aussprache mehr Sorgfalt zuwendet. Denn würde man die Peinlichkeit und Konsequenz, womit beim Schreiben auf genaue Darstellung aller Buchstaben gehalten wird, auch aufs Sprechen anwenden, würde man ein Wort, statt es zehnmal schreiben zu lassen, ebenso oft mit recht scharfer Artikulation sprechen lassen: ich bin überzeugt, die Rechtschreibung würde weniger, als es jetzt der Fall ist, als ein Schulkreuz empfunden werden. Die Pflege einer guten Aussprache ist zunächst Selbstzweck. Denn wer die Sprache als Ganzes beherrschen will, der muss sie in ihren Elementen beherrschen. Diese Elemente aber sind die Laute, und ihre richtige Erzeugung ist eine Grundbedingung jeder gesunden Sprachbildung. Nur wenn der Schüler angeleitet wird, jeden Laut in seiner eigentümlichen Gestalt darzustellen, kann er zu einer vom Buchstaben unabhängigen Lautvorstellung gelangen; und nur wenn seine Sprechtechnik bis ins einzelnste und kleinste ausgebildet wird, kann er gut und fliessend sprechen lernen.

Über Schulwanderungen. Dieses Thema behandelt ein Artikel von Kienscherf in der „Neuen Pädagogischen Zeitung". Der Nutzen der Schulwanderungen wird im folgenden erschöpfend nachgewiesen: Neben andern unterrichtlichen Hilfsmitteln

und neben der Erfahrung vor allen Dingen haben Schulwanderungen den Zweck, jeglichen Unterricht mit zahlreichen brauchbaren Anschauungen zu versorgen. Sie helfen dadurch eine solide Grundlage zu schaffen für die geistige Entwicklung des Menschen, die naturgemäss von Anschauungen zu Vorstellungen, Begriffen und Ideen führt, und damit wieder Grundlagen des Gefühls und Impulse des Wollens erhält. Sie entnehmen diese Anschauungen der Heimat. Welche grosse Bedeutung gerade die heimatlichen Vorstellungen im gesamten Vorstellungsorganismus haben, ist eben schon nebenbei hervorgetreten. Es handelt sich nur noch darum, diese Bedeutung psychologisch zu erklären, um sie in vollem Lichte zu sehen und damit zugleich die der Schulwanderungen. Die Anschauungen aus der Heimat sind einmal die ersten, zudem werden sie in einem Alter aufgenommen, welche sinnlichen Eindrücken die grösstmögliche Empfänglichkeit entgegenbringt und noch nicht unter einer Überfülle der verschiedensten Eindrücke leidet. Beides bewirkt, dass die Anschauungen von vornherein einen sicheren Platz, wenn auch noch nicht eine sichere Gestaltung im Vorstellungsleben gewinnen. Beide gewinnen wieder sehr durch die oftmalige Wiederholung der Vorstellung, die sich von selbst ergibt. Die Folgen dieser günstigen Umstände für die heimatlichen Anschauungen selbst lassen sich kurz und gut so ausdrücken: Die heimatlichen Anschauungen bezw. Vorstellungen haben unter allen andern Vorstellungen die grösste Stärke und infolgedessen die grösste Dauer. Die Folgen davon für ihre Stellung und Bedeutung im Vorstellungsleben überhaupt aber bestehen darin, dass die heimatlichen Vorstellungen keine neue, fremde Vorstellung vorübergehen lassen, ohne sich zuvor mit ihr ausgeglichen zu haben, dass sie die Apperzeptionshilfen nicht bloss für alle später auftretenden, sondern auch für alle nicht auftretenden, oder doch nicht erreichbaren Anschauungen bilden. Die Anschauungen der Heimat geben also nicht nur die Grundstoffe für das geistige Leben ab, sondern auch die Grundkräfte. Infolge ihrer eigentümlichen Geburtsvorzüge sind sie aber ferner auch die gefühlskräftigsten und daher wieder die den Willen am meisten beeinflussenden. Infolgedessen treten sie im geistigen Leben immer besonders hervor und geben ihm einen Teil seiner Eigenart. Abschliessend lässt sich deshalb über ihre Bedeutung sagen: Sie geben der geistigen Persönlichkeit nicht nur die Grundlage, sondern auch zum Teil die Eigenart.—Liegt darin der fundamentale Nutzen der Schulwanderungen, dass sie an diesemWerke mithelfen, so haben sie daneben oder auch darin noch manchen Nutzen ornamentalenCharakters. Sie gewähren dem Körper Kräftigung und Erholung; sie erheben zu froher Stimmung, zu edlem Vergnügtsein; sie schärfen und pflegen das Beobachtungsvermögen wie die Empfindungsgabe; sie gewöhnen damit an eine denkende und empfindende Naturbetrachtung; sie schaffen dem Kinde für spätere Zeit die Neigung und Befähigung zu edlem Vergnügen und wahrer Erholung; sie fördern die Sanges- und Wanderlust; sie wecken und pflegen die Liebe zur Heimat, indem sie letztere kennen lernen und zwar in einem ergiebigen und heiteren Lichte; sie helfen das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern wie kaum ein anderes Mittel ungezwungener und inniger, dadurch aber wiederum ergiebiger gestalten; sie sind endlich für den Lehrer eine vorzügliche Quelle und ein nicht minder gutes Praktikum zugleich jeglicher pädagogischen Kunst und Wissenschaft.

Ein Beispiel phonetischer Schreibweise. Bekantlich bricht sich immer mer di erkentnis*) ban, das der leseunterricht in unsern schulen zu frü erteilt wird,

*) Di grosbuchstaben werden, wi in allen europäischen sprachen, nur am sazanfang und bei eigennamen angewant. Im übrigen gelten di regeln: für jeden laut

zu einer zeit, wo beim kind noch eine ganze reihe fon forbedingungen felen. Der hochdeutsche wortschaz des kindes ist meist noch fil zu gering; manche kinder beherschen in irer aussprache noch nicht alle laute und lautferbindungen; dabei sind si auch zu unentwikkelt, um di laute aus den wörtern herauszuhören und abzulösen; die zufällige form der buchstaben, di mit den lauten in keinem innern zusammenhang stet, bitet irem gedächtnis grose schwirigkeiten; dazu ist ire hand noch zu ungeübt, um die formen selbst nachzubilden.

Zu disen naturgemäsen schwirigkeiten geselt sich noch eine künstliche, di unsern fibelferfassern ire arbeit noch weiter erschwert, das ist unsere rechtschreibung. Der fibelferfasser braucht für den anfang möglichst kurze wörter, di dem kind bekant sind. Di deutsche sprache ist aber an solchen, besonders an zweilautigen, geschweige den einlautigen, wörtern auserordentlich arm, und di wenigen, di si besizt, biten meist rechtschreibliche schwirigkeiten, so das si für den anfang der fibel unbrauchbar sind.

Grosen schaden fügt dem leseunterricht auch di grosschreibung der dingwörter zu, fon der di meisten fibeln nicht abzuweichen wagen. Entweder wird dan gerade auf di alleranschaulichsten wörter, auf die namen der dinge, di das kind umgeben, ferzichtet, oder di grosbuchstaben werden for der zeit eingefürt, und der zeitpunkt, wo das kind zu freier selbsttätiger anwendung des müsam erlernten komt und dadurch seines lesen- und schreibenkönnens erst fro wird, ungebürlich hinausgeschoben. (Aus: Reform.)

Dean Briggs on "Discipline." Dean L. B. R. Briggs, of Harvard university, addressed the Schoolmasters' Association on Discipline, last Saturday, discussing the topic from his experience at Harvard. He concluded that "the best discipline is that which relies upon the understanding between pupil and teacher that the objects of both are the same; a discipline based on sympathy thru the home life with the interests of youth; a discipline which allows of lasting friendship even with pupils who must be disciplined or expelled; a discipline which relies upon co-operation wherever such co-operation is reasonable, with the leaders among the pupils and thru the leaders with the great body of the pupils; a discipline based upon absolute straightforwardness and perfect courtesy; a discipline which does not call it loss of dignity for an instructor or a master to explain his point of view; a discipline which insists that there is no training without work, and that the work must not be done for training only; a discipline which remembers that it is want of training which temporarily wrecks many pupils and makes their evolution into energetic manhood discouragingly slow."

"I believe further, that in every school there should be an effort from the start to make a youth imbibe that wonderful tonic called school spirit, to make him feel that from the moment he enters a school he has become forever a part of it, one of its makers, and that thruout his life, wherever he goes, he takes with him, dragging or exalting it, as the case may be, the name of his school. Once again a deep loyalty, and the problem of discipline is gone." (School Journal.)

---

nur ein buchstabe — wo man keinen laut hört, wird auch kein buchstabe gesezt, — und di offene silbe hat stets langen vokal, di geschlossene meist kurzen.

Die Entwicklung des Schulwesens im Staate Massachusetts.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *C. B. Straube*, Lehrer des Deutschen, 20. Distriktschule, Milwaukee, Wis.

"By common consent the teachers of the United States would choose Massachusetts as the State possessing the most interesting educational history..... The claims of the history of education in Massachusets to pre-eminent interest are based on the fact that it offers the completed exhibition of the Puritan ideal of education that is to be found. It shows it in all its phases and makes evident both its strength and its weakness. The experience of Massachusetts has aided all the other colonies settled by Puritans to outgrow the earlier and more defective stages of Puritan development. The experience of the 'Bay State' has thus been vicarious, serving not only for itself but in a measure for all the other New England States, and also for the new communities in the West, settled in great part by emigrants from New England."

(Dr. Wm. T. Harris in der Vorrede zu Martins "Evolution of Mass. Schoolsystem."

"In no country on earth could the progress of a free system of education be so well studied in all its varieties as in the state of Massachusetts."

(Horace Mann.)

Obige Worte weisen zur Genüge auf den gewaltigen Einfluss hin, den der kleine Staat Massachusetts auf das amerikanische Erziehungswesen ausgeübt hat, und eine weitere Erklärung, warum als Thema zu diesem Artikel gerade die Entwicklung der Erziehung in dem genannten Staat gewählt wurde, dürfte überflüssig erscheinen.

Schon von allem Anfang an waren die nach den Neuenglandstaaten übersiedelnden Kolonisten bestrebt, ihren Nachkommen eine ihren beschränkten Mitteln angemessene Schulbildung zu teil werden zu lassen. Inmitten der mühsamen, anstrengenden Arbeit, welche die Besiedlung eines neuen Landes bedingt, haben sie die für ein jedes Volk so wichtige Institution — die Schule — nicht ausser acht gelassen. Die Grundlage zu der jetzt an der Spitze aller Erziehungsanstalten des Landes stehenden Harvard-Universität wurde schon 1636, also sechs Jahre nach der Landung der Puritaner an der Küste der Massachusetts-Bai, gelegt. Die Summe von £400, welche man zu diesem Zwecke bewilligte, war, den damaligen Verhältnissen angemessen, eine sehr hohe, indem sie einer ganzen Jahressteuer der Ansiedlung gleichkam.

Im Jahre 1642 erliess die gesetzgebende Behörde der Kolonie (General Court) das erste, und fünf Jahre später das zweite Schulgesetz. Letzteres bestimmte, dass jedes Town von fünfzig Familien eine Elementarschule, jeder Ort von hundert Familien eine Sekundärschule (Grammar school) unterhalten müsse. Die Grundsätze, auf welchen diese zwei Gesetze beruhen, bilden den Kern der gesamten Schulgesetzgebung in Massachusetts, und lauten wie folgt:

1. Die allgemeine Schulbildung ist für die Wohlfahrt des Staates von wesentlicher Bedeutung;

2. Die Eltern übernehmen die Verpflichtung, ihren Kindern diese Schulbildung zu verschaffen;

3. Der Staat hat das Recht, die Erfüllung dieser Pflicht zu erzwingen;

4. Der Staat darf über die Art und das Minimalmass der Schulbildung Bestimmungen treffen;

5. Die durch allgemeine Besteuerung erhobenen Gelder dürfen für Schulzwecke Verwendung finden.

Das Bemerkenswerteste an dieser Gesetzgebung ist, dass hierdurch zum erstenmale in der Weltgeschichte ein Volk seine eigene Schule gründete.

> „Before the first generation had passed away the colony of Massachusetts Bay virtually had on the ground, *for the first time in human history,* a system of public education over which neither state nor church nor municipality nor corporation nor the despotic personal control of private beneficence had full domination." (A. D. Mayho, Rep. of U. S. Bureau of Ed. 1893-94; p. 651.)

Bei dem ausgeprägten religiösen Sinn der Puritaner war es nicht zu verwundern, dass Schule und Kirche lange Zeit eng verknüpft blieben. Die Elementarbildung bestand während der ganzen Kolonialzeit nur im Schreib- und Leseunterricht, Religionslehre und einer Kenntnis der Hauptstaatsgesetze. Als Lehrer fungierte in den meisten Fällen der Ortsgeistliche. In den Sekundärschulen bereiteten sich die Knaben für das College zu Cambridge (Harvard) vor. Auch bei der Gründung dieser Lehranstalt war die Ausbildung der Geistlichkeit erster und einziger Zweck.

> "The first object sought in the establishment of a college was the study of theology." "The avowed object of this university (Harvard) was the training of young men for the ministry." (G. C. Bush, "History of Higher Ed. in Mass." p. 12—21.)

Als die Ansiedlungen noch auf Boston und Umgegend beschränkt waren und eine verhältnismässig dichte Bevölkerung hatten, konnte sich jeder Ort einer oder mehrerer Schulen rühmen, in welchen der Unterricht regelmässig und von *männlichen* Lehrkräften erteilt wurde. „Ein volles Jahrhundert nach der Gründung der Volksschule finden wir in den Townurkunden nur die Bezeichnung *'schoolmaster'* ", sagt Martin. Ja, es bildete sich sogar ein *Lehrerstand,* der nach A. D. Mayho „viel grössere Anerkennung verdient, als man ihm selbst heutigen Tages zu zollen geneigt ist. Denn diese Männer waren es, die durch ihre lebenslange Hingabe zum edlen Werke der Erziehung erst die feste Grundlage zu unserer amerikanischen Volksschule legten.

Als indessen nach Beendigung der Kämpfe mit den Indianern die Ansiedler in die „Wildnis" hinausdrangen und eine Dünne der Bevölkerung eintrat, veränderten sich die Verhältnisse dermassen, dass die Bestimmung betreffs der Ortsschulen (town-schools) hinfällig wurde. Jedes Town wurde je nach der Grösse seines Gebietes in mehrere Bezirke ("districts", "squadrons") eingeteilt. Eine geraume Zeit lang gab es in den spärlich bevölkerten Gegenden überhaupt keine Schulhäuser. Die Kinder gingen nicht mehr zur Schule; die Schule kam zu ihnen in der Gestalt eines herumziehenden Lehrers, oder vielmehr einer Lehrerin; denn um diese Zeit (Mitte des 18. Jahrhunderts) erfolgte die Anstellung der *school-dames.* Eine manche fleissige Hausfrau hat damals neben ihren häuslichen Pflichten noch die eines Lehreramtes versehen und während der Schulzeit noch Hemden für die Indianer und Hosen für ihren Gatten genäht. Letztere Beschäftigung war allerdings häufig einträglicher als ihre Lehrerstelle, für deren Verwaltung sie vielfach nur einige Pence pro Woche erhielt.

Aus dieser Einrichtung der "moving school" erwuchs im Laufe der Zeit das in vielen Staaten jetzt noch bestehende „Distriktsystem". Im Jahre 1789 wurde

dieses System vom Staate Massachusetts gesetzlich anerkannt. Horace Mann bezeichnet diese Verordnung als „das unglücklichste Schulgesetz, das je die Legislatur des Staates erlassen hat." Jeder Distrikt baute jetzt sein eigenes Schulhaus und wetteiferte mit dem Nachbarbezirk, für die Bildung seiner Schuljugend *quantitativ* das meiste zu tun, an dem Grundsatz festhaltend: Je billiger der Lehrer, desto länger das Schuljahr! Die Bewilligungen für Schulzwecke waren denn auch äusserst gering, und mancher Distrikt hat damals mit einer Bewilligung von weniger als zehn Dollars pro Jahr seine Schule unterhalten müssen. Das Schuljahr wurde natürlich dementsprechend verkürzt und in manchen Fällen auf nur wenige Wochen herabgesetzt. Die hochwichtige Frage, wo man das zwanzig Fuss lange, fünfzehn Fuss breite Schulhaus hinstellen sollte, wurde damals von den für die Jugenderziehung begeisterten Bürgern eifriger und unter grösserem Aufwand von Beredtsamkeit erörtert, als die sonst so wichtige Präsidentenwahl oder irgend eine das nationale Wohl betreffende Frage. Dieser übertriebene Lokalgeist war der stärkste Feind, den später der berühmte Schulmann Horace Mann zu bekämpfen hatte. Ein anderes Übel, das dieses die Schulen isolierende „Distriktsystem" im Gefolge hatte, war der allerorten eintretende Verfall der Sekundärschulen. An deren Stelle trat die durch Privatmittel erhaltene academy, „das Kind der Kirchen und des Privatunternehmens". Auch Elementarschulen wurden von den bemittelten Klassen für ihre Kinder gegründet. Den Kindern der Armen war der Zutritt zu diesen Schulen schon wegen des hohen Schulgeldes nicht möglich. Für die breiten Schichten des Volkes fehlte eine auch nur einigermassen gute Schule. Im Jahre 1837 gab es 42,000 schulpflichtige Kinder, die überhaupt keine Schule besuchten, und die durchschnittliche Dauer des Schuljahres für alle übrigen Kinder betrug nicht mehr als siebzehn Wochen. Und welcher Art war die von der Jugend damals erhaltene Bildung? Die begeisterten Lobsprüche, welche man heute noch so oft über den Weisheitstempel, "little red school-house" genannt, hört, beruhen, genau betrachtet, auf dem falschen Schluss *post hoc, ergo propter hoc.* Lassen wir den Amerikaner Martins hierüber das Wort:

> "Whether we mean by education the acquisition of useful knowledge merely, or the culture of intellect and feeling and will which ultimate in thoughtful, skillful, and righteous men and women, we must answer that these schools, even the best of them, did little..... The knowledge which an average boy or girl could acquire or retain in ten or twelve weeks study for each of ten or twelve years, each period of study separated from the next by forty weeks of something else, must be scanty under the best conditions; and the training of powers, mental or moral, could at best only be intermittent and desultory. But when besides the meagerness of opportunity, we consider the unfavorable physical conditions, the crowded, unhealthy, uncomfortable rooms, the inexperience and ignorance of most of the instructors, the mechanical and dreary, often meaningless task-work which went by the name of study, we are forced to conclude that other influences must have been at work—that we may have over-estimated the district-school." (Evolution of the Mass. Public School-system; p. 112—14. Appleton & Co., New York.)

Auf diese niedrige Stufe war die Volksschule in Massachusetts gesunken, als im Jahre 1837 Horace Mann zum Sekretär der in jenem Jahre von der Staatslegislatur geschaffenen Erziehungsbehörde (State Board of Education) berufen wurde.

Der gewaltige Umschwung des Erziehungswesens in Massuchusetts, sowie in allen Nordstaaten der Union, welchen die Geschichte von jener Zeit an verzeichnet, ist in erster Reihe dem unermüdlichen Wirken dieses Mannes zu verdanken. Wäh-

rend seiner elfjährigen Amtstätigkeit war er ununterbrochen an der Hebung der Volksschule tätig. Er brach den Grundsätzen moderner Pädagogik Bahn und schuf eine feste Basis für die spätere gesunde Entwicklung der gesamten Volkserziehung. Die irrige Ansicht, dass Horace Mann das amerikanische Schulsystem geschaffen habe, muss hier berichtigt werden; denn dasselbe bestand schon vor seiner Zeit, und zwar in allen damals bestehenden Staaten der Union. Sein Wirken im Interesse der Erziehung ist aber deswegen nicht minder verdienstvoll. Durch seine zahlreichen Reden und Flugschriften und vor allem durch die jährlich veröffentlichten Berichte hat er nicht nur die Lehrerschaft aufs höchste begeistert, sondern auch unter dem Volke das erlöschende Interesse an der Jugenderziehung wieder entfacht, den geschwundenen Gemeinsinn von neuem belebt. Mit beissender Satire legte er die Übel bloss, die durch das herrschende „District"-Schulsystem erzeugt worden waren. Seine ganze Kampfeslust bezeichnen so recht die bei seinem Amtsantritt gesprochenen Worte:

"I shall avail myself of the opportunity to recommend a few improvements and generally to apply a flesh-brush to the backs of the people."

Horace Mann war kein Pädagoge „von Hause aus". Er gehörte dem Advokatenstand an und hat als Abgeordneter im Staatssenat und später im Kongress mehrere Jahre gesessen. Und dennoch sind seine jährlichen Berichte (Annual Reports, 1837—48) wahre Fundgruben pädagogischen Wissens, die uns den scharfen durchdringenden Geist zeigen, der auch auf dem ihm fremden Gebiet das Richtige zu treffen versteht.

Sein Hauptziel war es, die Bevölkerung seines Staates über den schlechten Zustand, in welchem sich die Schulen befanden, aufzuklären, und er hat es bewirkt, dass sich unter dem apathischen Volke ein neuer Geist Bahn brach, der den weiteren Fortschritt der Volkserziehung verbürgte. Die Statistik lehrt uns, dass während seiner Amtstätigkeit folgende Errungenschaften gemacht wurden: eine Verdoppelung der Bewilligungen für Schulzwecke; eine Ausgabe von zwei Millionen Dollars für den Bau neuer, besserer Schulhäuser; eine Steigerung der Lehrergehälter von 62 Prozent; eine durchschnittliche Verlängerung des Schuljahres um einen Monat; ein Sinken der Ausgaben für Privatschulen; die Besoldung der Ortsschulbehörden; allgemeine und regelmässig stattfindende Aufsicht über die Schulen seitens der Behörden; die Gründung dreier Lehrerbildungsanstalten (normal schools)—die ersten im ganzen Lande.

Einer Stelle aus Martins Werk über diesen mit Recht gefeierten Schulreformator sei hier noch Raum gegönnt.

"When we set ourselves to measure the work of Horace Mann all this must be taken into account. He fought the battle of educational reform through to the bitter end and conquered. Apathetic indifference, hide-bound conservatism, niggardly parsimony, sectarian bigotry, and political animosity surged around him as the enemies of France surged around the white plume of Henry of Navarre; but he left the field so clear that since his day none of these reactionary forces, singly or combined, have made any successful opposition to the ongoing movements of popular education.

To the vigor, the skill, the self-sacrificing ordor, and the conscientious rectitude with which he conducted the offensive and defensive campaigns of his official life, is due the fact that Massachusetts has suffered none of those educational reverses which have befallen most of the other states. The school children of Massachusetts made no mistake when they placed in front of the Capitol of the State a statue of Horace Mann as of their benefactor and their ideal." (Evolutions of the Public School-system in Mass. p. 184—85.)

Der Boden war bereitet, der Samen gesäet; aber erst die folgenden Generationen durften die Früchte ernten. Die Entwicklung der Volksschule in Massachusetts seit 1850 ist eine stetig fortschreitende, dem Ideal wahrer Volkserziehung unaufhaltsam entgegengehende.

Aus einem Ackerbau treibenden Staat war jetzt ein Industriestaat geworden. Durch den Zufluss der Einwanderung nahm seine Bevölkerung nicht nur bedeutend zu, sondern sie wurde auch ungleichartig und verdichtete sich, besonders in den Fabrikorten. Schon im Jahre 1850 finden wir nicht weniger als 200,000 „Ausländer", ein Fünftel der gesamten Einwohnerzahl, im Staat verstreut. Es waren keine leichten Aufgaben, die den Erziehungsbehörden hierdurch gestellt wurden. Mit welchem Erfolg sie dieselben gelöst haben, erhellt aus der Schulstatistik von 1890, welche wie folgt darüber berichtet: Die Bevölkerung hatte sich seit 1850 um 125 Prozent vermehrt, der Schulbesuch um 96 Prozent erhöht. Das besteuerte Eigentum war um 260 Prozent vermehrt worden; die Bewilligungen für Schulzwecke aber waren um 5 5 1 *Prozent* gestiegen. Das Gesetz verlangt, dass jedes Town die Summe von drei Dollars pro Kind für dessen Schulung erhebt; die Statistik weist nach, dass durchschnittlich $26.67 bewilligt wird und die Schulen acht und einen halben Monat offen gehalten werden, und nicht nur sechs Monate, wie das Gesetz bestimmt.

Das von Horace Mann und allen fortschrittlich gesinnten Schulmännern so stark bekämpfte „District"-System hielt sich zwar in den kleineren Orten noch bis zum Jahre 1882, dem Jahre seiner endgültigen Abschaffung seitens der Legislatur; in den grösseren Ortschaften — Städten und Towns — wurde jedoch die Klasseneinteilung (grading) schon etwa um die Mitte des letzten Jahrhunderts vorgenommen und die Schulen wieder zentralisiert. Die Lehrerbildungsanstalten vermehrten sich; Hochschulen entstanden an allen grössren Orten. Schon im Jahre 1827 wurde das Gesetz angenommen, welches bestimmte, dass jeder Ort von 2500 Einwohnern eine free English high school, jeder Ort mit 4000 Einwohnern eine classical high school haben müsse. Welche Bedeutung dieses Gesetz besitzt, besagen die Worte A. D. Mayhos:

> "Massachusetts is still the only American commonwealth that in this way makes the secondary education now compulsory on all her population." (Report U. S. Bureau of Ed. 1896—97, p. 739.)

Das erste in Amerika erlassene Schulzwanggesetz wurde in Massachusetts, und zwar schon im Jahre 1852 angenommen; demnach musste jedes in dem Alter zwischen acht und vierzehn Jahren stehende Kind mindestens 12 Wochen pro JahrSchule geniessen. Später erhöhte man die zwangliche Dauer auf zwanzig, in neuerer Zeit sogar auf dreissig Wochen pro Jahr. Ein weiterer Schritt in der Entwicklung der *freien* Volksschule wurde getan, als 1884 der Staat die freie, unentgeltliche Lieferung der Schulbücher an alle Schüler in den öffentlichen Schulen gesetzlich bestimmte. Eine merkbare Zunahme der die Schulen besuchenden Kinder, besonders an den Hochschulen, war die sofortige Folge.

> "So popular has the system (free text-books) become that for political purposes men have contended for the honor of its paternity, as the cities of Greece contended for the honor of having cradled Homer," sagt Martin; und im 63.

Jahresbericht (1898—99) der Staats-Erziehungsbehörde steeht darüber folgendes:

> "The first year under the compulsory law was naturally an expensive year, the cost per pupil being $2.08; thereafter the cost per pupil fell off, the lowest point since reached being $1.42. In some places the compulsory law has at times literally cost less per pupil than the old 'indigent pupil' system, the reduced

cost of books when purchased by the municipality in large quantities more then offsetting the increased number of pupils supplied and the more liberal supplies furnished."

Der deutsche Sprachunterricht wird in den Elementarschulen nicht erteilt, wohl aber auf den Hochschulen und höheren Lehranstalten. So haben, laut Bericht der Erziehungsbehörde von 1901, von den 244 Hochschulen im Staate 105 den Unterricht im Deutschen, teils obligatorisch, teils als Wahlstudium eingeführt. Die deutsche Abteilung der Harvard-Universität ist dem neuesten Bericht des Bundes-Erziehungskommissärs zufolge (Report of 1901, Vol. I., p. 660—61) die stärkste im ganzen Lande. Zwölfhundert Studenten geniessen hier gegenwärtig den Unterricht in der deutschen Sprache unter einem Kollegium von sechzehn Professoren. In den vier anderen höheren Lehranstalten des Staates, welche der Bericht anführt, beteiligen sich insgesamt eintausend Schüler am deutschen Unterricht.

Hiermit ist in kurzen Umrissen der Ausbau des Schulwesens in dem kleinen, fortschrittlichen Staate Massachusetts skizziert.

Mit Recht dürfen seine Bürger auf ihr Schulsystem, wie es jetzt besteht, stolz sein.

"No other State is giving so much education to its people as Massachusetts," sagt Dr. Harris.

Die Volksschule in diesem Staat ist des Volkes eigenes Werk, unter grossen Opfern und mit vieler Mühe aufgebaut.

Alle Verbesserungen, alle neuen Einrichtungen, aller Fortschritt, der daran gemacht worden ist, ging jederzeit vom Volke aus. Erst nachdem einzelne Ortschaften das Neue eingeführt und geprüft hatten, folgten andere nach, bis sich die Neuerung allgemein Eingang verschafft hatte; und erst dann hat die gesetzgebende Behörde ihr volle Gültigkeit verliehen.

Auf diesem festen Boden steht das herrliche Gebäude der Volkserziehung im Staate Massachusetts, zu dem die aus der intelligenten Mittelklasse Englands stammenden Puritaner den Grundstein gelegt haben und an dem manch geschickter Baumeister seine Kunst erprobt hat. Noch ist der Bau unvollendet, noch bedarf er mancher Verbesserung, mancher Verzierung; aber fest und unerschütterlich steht er da; und das amerikanische Volk wird nicht fehl gehen, wenn es in der Entwicklung seines Schulwesens sich den „Bay State" zum Vorbild nimmt.

Im Eifer.

(Aus der „Neuen Pädagogischen Zeitung.")

Humoristische Erzählung von *Richard Leissling.*

Mitten im Winter war's. Auf eine Zeit milden Wetters war eine Zeit strenger Kälte gefolgt. Das Thermometer zeigte durchschnittlich — 14° R. Wer hinaus musste, ging nicht, ohne sich gut eingehüllt zu haben. Sonst aber zog es jeder vor, in der warmen Stube zu bleiben. Was in der vorhergehenden Zeit an Feuerung gespart war, das musste jetzt doppelt zugesetzt werden.

Der alte Kantor hielt es heute auch für nötig, während der Mittagspause noch ein paar Scheit Holz zu zerkleinern, damit am Nachmittag das Feuer im Schulzimmer desto lustiger brennen könnte. Er selbst war ja schon fast in die Jahre gekommen, wo die Leute immer über kalte Füsse klagen. Er tat's also schon seiner selbst wegen. Trotz seiner sechzig Jahre war er aber noch ein alter Haudegen, der

sich in seiner Schule recht wohl ein Ansehen zu verschaffen wusste. Und dass er auch bei den Erwachsenen geachtet und beliebt war, davon zeugte der prächtige Lehnstuhl, der ihm an seinem letzten Geburtstage von der Gemeinde verehrt war.

Er ging also über den Hof seinem Holzschuppen zu, und während er bestrebt war, durch fleissige Arbeit sich warm zu erhalten, da betraten auch schon die ersten Kinder den Schulhof. Freilich, dort mussten sie auch verbleiben; denn der Lehrer führte ein gar strenges Regiment und liess keinen das Zimmer betreten, solange noch mehr als fünf Minuten am Glockenschlage fehlten. Was sollten sie während dieser Zeit anfangen? Nun, es gab ja Schnee genug. Zwar liess er sich heute nicht gut zu Kugeln formen; aber das schadete auch nichts, denn die zersprühenden Bälle gaben ja den schönsten Pulverdampf ab. Bald waren die Knaben auch in ein regelrechtes Gefecht verwickelt. Und wenn auch nur die Hälfte der Geschosse in die Reihen der Feinde gelangte, so fehlten sie doch selten das Ziel, da der Hof keine grosse Ausdehnung hatte. Aber gefahrbringend waren die Geschosse heute nicht.

Immer grösser wurde die Zahl der Kämpfenden; immer mehr Kugeln kreuzten sich in der Luft; immer ausgelassener wurden die Knaben, immer toller ihr Jubel über einen „sitzenden" Ball. Und bei allem Eifer merkten sie von der Kälte nichts; denn die Bewegung machte sie warm.

Nur einmal trat eine ganz kurze Unterbrechung ein, an der jedoch nicht einmal sämtliche Knaben teilnahmen. Vom Schuppen her ertönte die Stimme des Lehrers, der einen Knaben zu sich rief, um einen Arm voll des gespaltenen Holzes in die Klasse zu tragen.

Bald trabte auch der Knabe mit bepacktem Arm über den Hof. Wohlweislich vermied er dabei das offene Schlachtfeld. Aber kaum hatte er einige Schritte getan, so wurde ihm dennoch durch einen Schneeball ein Teil seiner Bürde abgenommen und in den Schnee versenkt. Beabsichtigt oder nicht: der Ball hatte seine Wirkung getan, und damit war zugleich das Zeichen zu einem allgemeinen Angriff gegeben; denn nun regnete es förmlich Schneebälle auf den Knaben herab. Wie geschwind der aber seine Holzstücke wieder zusammenbrachte, und wie er, indem er seine Bürde fester umspannte, seine Beine aufhob und eiligst hinter der Haustür Schutz suchte! Denn auch bis dahin verfolgten ihn die Bälle seiner Kameraden, und noch mancher von ihnen liess seine Photographie auf dem Rücken des Knaben zurück. Selbst die Tür musste noch herhalten, und jetzt machte sich bei dem Schuss auch noch der Knall bemerkbar, wenn auch erst im Augenblick des Treffens.

Da auf einmal: „Klirr —!"

Zwar nicht wie ein Blitz, aber doch wie ein Donnerschlag bei heiterem Himmel fuhr das zwischen die Knaben. Verschwunden war das Getöse, die Schneebälle wie weggefegt; verlegene Stille überspannte den Schulhof. Selbst der alte Kantor liess bei dieser plötzlichen Ruhe eine Pause in seiner Arbeit eintreten und spähte in den Hof hinaus. Meinte er doch, Hochehrwürden wäre gekommen, weil bei dessen Erscheinen die Kinder jedesmal verstummten. Aber weil er weder einen Gruss seitens der Kinder vernahm, noch sonst irgendwelches Anzeichen darauf hindeutete, so nahm er seine Arbeit bald wieder auf. Die Knaben aber traten tuschelnd zusammen und liessen ihre Augen dabei mehr als nötig nach dem Schulfenster wandern.

„Wer ist's gewesen?"

„Ich nicht. Ich machte mir gerade einen neuen Ball."

„Ich auch" — „Ich auch."

„Meiner war noch garnicht hin."

„Meiner auch nicht."

„Du bist's gewesen!"

„Nein! Da liegt mein Ball noch; ich habe ihn gleich fallen lassen, als es klirrte."

So und noch mehr klangen die erregten Stimmen durcheinander, wenn auch nicht so laut, dass der Lehrer etwas hätte verstehen können. —

Der Lehrer hatte seine Arbeit beendet. Jetzt trat er heraus, und während er einen zweiten Knaben heranrief, um den Rest des Holzes in die Stube befördern zu lassen, hiess er die andern sich ordnen. Ein zweites Klatschen mit den Händen war das Zeichen, dass ihnen der Eintritt in das Schulzimmer gestattet sei. Während er selbst in seiner Stube verschwand, um sich da seiner Mütze zu entledigen, wohl auch erst noch einmal mit der Bürste über den Rock zu fahren, suchten drinnen die Schüler ihre Plätze auf. Die zerbrochene Fensterscheibe mochte ihnen wohl schwer in den Gliedern liegen. Nur ein unruhiges Flüstern war unter den Knaben zu bemerken; die Mädchen aber lachten heimlich und ergötzten sich an der Angst der Knaben.

Da trat der Gestrenge herein, von der Schar durch Aufstehen begrüsst. Sein erster Blick fiel auf die Glasscherben und von da auf die öffnung im Fenster, durch die der Winter seine Kälte hereinschickte. Wie das zugegangen war, danach brauchte er nicht erst zu fragen. Die feuchten Stellen am Fussboden und die Überreste des Schneeballes im Fenster redeten eine deutliche Sprache. Jetzt aber schweifte sein unheilverkündendes Auge über die Schar der Knaben, ob sich der Täter nicht selbst verraten würde. Aber, obwohl jeder in dem Auge des Lehrers die Frage nach dem Täter lesen konnte, keiner rührte sich. Auf dem Gesichte eines jeden lag aber etwas wie Schuldbewusstsein. Noch einmal blickte er nach dem Fenster und nach den Scherben. Dann aber, während sein Blick sich wieder der Klasse zuwandte, kam mit unheimlicher Ruhe die Frage von seinen Lippen: „Wer hat das getan?"

So wenig aber vorhin auf den fragenden Blick sich einer gemeldet hatte, so wenig bekam er jetzt eine Antwort. Ebenso blieb auch seine zweite Frage unbeantwortet. Als aber auch beim drittenmale jene Stille weiterdauerte, da schien ihn seine Ruhe zu verlassen. Selbst sein gewöhnlich angewandtes Mittel, sich selbst zu beruhigen — von eins bis zehn und wieder zurück zu zählen — unterliess er. Mit immer mehr wachsender Erregung begann er die Reihen jetzt einzeln durchzufragen:

„Bist Du's gewesen?"

„Nein." — „Du?" — „Nein." — „Du? — Du? —"

Aber auf jedes „Du?" folgte ebenso regelmässig die Antwort „Nein". Noch einmal fragte er seine zwanzig Knaben durch. Keine andere Antwort.

„Nun denn, wenn's keiner war, so hat eben einer soviel Schuld als der andere."

Und während er sein Haselnussstöckchen hervorholte, das ihm ein Knabe vor zwei Tagen erst besorgt hatte, gebot er ihnen, sie sollten der Reihe nach herantreten.

Der erste kam. Dreimal pfiff der Stock durch die Luft; dreimal sauste er nieder auf den Körperteil, der durch seine „hervorragende" Lage ganz dazu geeignet erscheint. Dem ersten folgte der zweite und so fort. Wohl rieb jeder die bevorzugte Stelle, als er auf dem Seitengange wieder seinem Platze zustrebte und so einen Kreislauf ausführte. Aber schliesslich, als einer nach dem andern seine drei Hiebe empfing, da kam ihnen die Sache doch ganz spasshaft vor. Nahm denn die Reihe noch kein Ende? Der Lehrer war dabei warm geworden. Er hielt einen Augenblick inne, streifte die Rockärmel in die Höhe und begann seine „Arbeit" aufs neue.

Doch plötzlich hielt er inne. Den erhobenen Arm liess er langsam wieder herabsinken. Sein Auge aber heftete sich streng auf die Stelle, die er eben auf ihre

Empfindlichkeit prüfen wollte. Was war das? Das rot- und weissgestreifte Zipfelchen, das sich da einen verbotenen Ausweg gesucht hatte und ihm nun freundlich entgegenlachte, hatte das nicht schon mit seinem Stocke Bekanntschaft gemacht? „Junge!“ rief er ihm zornig zu, „hast Du Deine Prügel nicht schon empfangen?“

„Ja!“ gestand der erschrockene Knabe.

„Warum kommst Du noch einmal? Willst Du mich ärgern?“

„Die andern sind auch schon wieder vorn gewesen.“

„Sooo — ?“ rief entsetzt der alte Kantor, und als er sein blitzendes Auge über die Übeltäter hingleiten lässt, erkennt er aus der heimlichen Freude, die ihm aus den Augen derselben entgegenleuchtet, dass der Knabe die Wahrheit geredet hat. Tatsächlich war also mit dem letzten Knaben die Reihe nicht beendet, sondern durch die ersten wieder eigenmächtig verlängert.

Schon wollte er zu den Plätzen der Schlingel eilen, um noch viel „nachdrücklicher“ mit ihnen zu reden. Doch da besann er sich eines besseren: „Eins, zwei, drei —“ und so weiter bis zehn, dann noch einmal rückwärts. Er hatte seinen Zorn unterdrückt.

„Jungens! Von heute ab gibt's für Euch keine Schneeballschlacht mehr!“

Er warf seinen Stock auf den Schrank, stellte eine Lesetafel vor das offene Fenster und trat hinter den Tisch. „Danket dem Herrn, denn er ist freundlich —“ klang es ihm nun aus aller Munde entgegen. Der Unterricht nahm seinen Anfang.

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Die öffentlichen Schulen haben ihren sechsmonatlichen Kursus mit dem Monat März glücklich beendet. Es waren deren elf, und zwar sechs für Weisse und fünf für Neger. Die Unterrichtszeit war Montag, Mittwoch und Freitag Abend von 7½ bis 9½ Uhr. Wie an den übrigen städtischen Schulen ist auch an diesen der Unterricht frei, und Bücher, sowie Schreibmaterialien werden unentgeltlich verabfolgt. Während früher die Lehrer für diese Schulen aus denen der Tagschulen gewählt worden waren, wurden diesmal letztere nur ganz ausnahmsweise als Klassenlehrer zugelassen, weil die verdoppelte Berufstätigkeit an leitender Stelle als zu anstrengend erachtet wurde. Es fand daher im Herbst eine entsprechende Spezialprüfung statt, woran sich über hundert, darunter Studenten, junge Advokaten und Handelsbeflissene, beteiligten. Dabei ereignete es sich, dass u. a. einige Universitätsstudenten durchfielen, ein Beweis für die Unverlässlichkeit schriftlicher Prüfungen. Die Leitung dieser Schulen war nach wie vor in den Händen von Oberlehrern der Tagschulen; sie erhalten drei Dollars den Abend, die Klassenlehrer zwei Dollars. Den Oberlehrern steht eine weitgehende Diskretion zu, sie treffen die Auswahl und Anordnung der Unterrichtsfächer, und können selbst die Schulabende verlegen und die Unterrichtsstunden ändern, wo sie das im Interesse ihrer Schüler finden.

Die grösste der Abendschulen, welcher der Schreiber als Prinzipal vorstand, war insofern bemerkenswert, als an ihr besondere Klassen für Eingewanderte bestanden. Es waren ihrer vier; fünf weitere Klassen waren für Einheimische, zwei davon für Anfänger, die übrigen konnten mehr oder weniger nach dem Vorbild einer deutschen Fortbildungsschule eingerichtet werden. Die Schule war in einem Schulgebäude nahe dem Fusse des Broadway untergebracht, inmitten einer Bevölkerung aus vieler Herren Länder, und zählte unter ihren 320 Lernbegierigen Vertreter und Vertreterinnen von vierzehn Nationalitäten, nämlich Amerikaner, Deutsche, Böhmen, Polen, Russen, Ungarn, Italiener, Österreicher, Norweger, Engländer, Irländer, Schweizer, Griechen und Türken. Die verschiedenen Altersstufen zwischen

dem 13. und 49. Lebensjahre waren hier zu finden.

Jungamerika war daran, sich in der ersten Woche unangenehm zu machen; es war die ohnehin schon lebhafte Wahlwoche, da drängten nach einander zwei sich befehdende Rotten, unter den ominösen Namen Market Rats und Wharf Rats bekannt, von der Strasse herauf ins Anmeldezimmer — die eine wie die andere liess sich aber nach einem ernsten Hinweis zur Ausgangstüre geleiten, ohne dass auch nur ein unfreundliches Wort geäussert worden wäre. Ja, einige der jungen Burschen kamen eine Woche später zurück und wurden fleissige Schüler. Während des ganzen Kurses herrschte in der Schule dieselbe Ruhe wie in einer Kirche, wozu das gute Vorbild der Eingewanderten wesentlich beigetragen hat.

Nach dem Vorbild anderer Städte werden unsere öffentlichen Schulen demnächst durch Namen hervorragender Bürger bezeichnet werden. Ein Historiker an der Johns Hopkins Universität hat den Auftrag bekommen, der Schulbehörde diesbezügliche Vorschläge auszuarbeiten, wofür ihm einhundert Dollars ausgesetzt worden sind. Nur solche Bürger, die sich *vor* der Zeit des Bürgerkrieges ausgezeichnet haben, sollen berücksichtigt werden. Bis jetzt sind die Schulen numeriert, die englisch-deutschen führen die Nummern 91 bis 99.

S.

Chicago.

Chicago ist in Gefahr, *das herrliche Thomas*-Orchester zu verlieren! Seit mehr als einem Dutzend Jahren hat es die Musikfreunde der Stadt und Umgebung durch die Wiedergabe klassischer Musikwerke in vollendeter Form geradezu entzückt. Es steht unstreitig auf gleicher Höhe mit den allerersten Vereinigungen dieser Art in der alten Welt! Und das will sehr viel sagen.

Die Defizite sind allerdings von Jahr zu Jahr geringer worden, allein die paar Leute, die seither jährlich 15—20 Tausend Dollars zugelegt haben, sind es müde geworden, das weiter zu tun. Ein eigenes Heim, zu dem die Pläne und Voranschläge schon gemacht sind, das aber $750,000 kosten würde, könnte den Zusammenbruch verhindern. Bisher sind etwas über $200,000 gezeichnet worden. Da die Kontrakte der Musiker in etwa vier Wochen ablaufen, so hat die Sache grosse Eile, um im günstigen Sinne entschieden zu werden.

Hier wäre eine Gelegenheit für unsere Millionäre, ihren Gemeinsinn zu zeigen! Das Thomas-Orchester hat in der Zeit seines Bestehens mehr für Erziehung des Volkes getan, als die Universität des Mr. Rockefeller.

Emes.

Cincinnati.

„Wenn Du aber gar nichts hast,
Ach, so lasse Dich begraben—Lump!"

Wenn je einmal im Leben, so war Ihr Korrespondent in diesen Tagen recht ernstlich gesonnen, diesen Rat Heine's zu befolgen. Da fiel ihm aber noch im letzten Augenblicke Goethes Diktum ein: „Nur Lumpe sind bescheiden". Ergo: Schreiben, wenn es weniger als blutwenig zu schreiben gibt! — „Dieses vorausgeschickt", ist eine weitere Entschuldigung ob der Magerkeit dieser Korrespondenz nicht vonnöten. Ich geb's gern!

Glücklicherweise hatten wir gestern eine *Versammlung des Deutschen Lehrervereins*, bei der nicht nur vorzügliche Gesang- und Instrumentalpiecen von Nicht-Berufsgenossen—Lehrer und Lehrerinnen haben einstweilen den Sang „sich abgetan" — zu Gehör gebracht wurden, sondern auch ein langjähriger bewährter Freund unserer Gilde, Herr Pastor Eduard Voss (ein Urenkel von Johann Heinrich Voss) einen sehr zeitgemässen und packenden Vortrag hielt über das Thema „Der Deutsche Michel in Amerika". Wohlverdientes Lob, aber auch Tadel und ernste bedeutsame Mahnungen liess der gewandte Redner den Deutschamerikanern in begeisterten Worten angedeihen. Der deutsche Michel, der im alten Vaterlande sich auf immer drunten im Kyffhäuser zur ewigen Ruhe niedergelegt hat, so meinte der Redner, schickte vorher einige gesunde Ableger herüber zu uns, und die sorgen dafür, dass er hierzulande üppig weiter gedeiht, so üppig, dass er seine Sprache, seine guten Sitten und Gebräuche, nur zu oft wissentlich und geflissentlich, schmählich vernachlässigt und preisgibt. Niemand könne mehr dazu beitragen, hierin Änderung zu schaffen, als der deutsche Lehrerstand, denn die deutschamerikanische Jugend sei es nunmehr allein, die das Deutschtum in Amerika vor Versumpfung und endlichem Untergange bewahren kann. Sie in dieser Hinsicht auf den rechten Weg zu leiten und dafür zu sorgen, dass sie ihn wacker auch beschreite, das sei unsere, der Lehrer Sache, da leider so viele deutsche Eltern dieses ihres Amtes nicht walten. — Der prächtige Vortrag ist im Manuskript nicht vorhanden, da der Redner keines hat, sonst wäre eine vollinhaltliche Wiedergabe desselben in den P. M. gewiss recht sehr am Platze. Weitere Sätze aber herauszugreifen, würde

die gewünschte und durch den Vortrag so weit erreichte Wirkung abschwächen. Vielleicht lässt der Redner sich herbei, seine Ausführungen nachträglich doch noch niederzuschreiben, dann seien dieselben unseren Lesern nicht vorenthalten.

In unseren Lehrerkreisen im allgemeinen geht's hoch her. Nicht nur werden in den verschiedenen Vereinen die Vorstandsneuwahlen mit wirklicher Inbrunst vorgenommen, bezw. betrieben und vorbereitet, sondern von pädagogischer Weisheit triefende monatliche offizielle Schulbulletins und nichtoffizielle Lehrerzeitungen lassen es an Ratschlägen und Mahnungen unterschiedlicher Güte nicht fehlen. Daneben ist jeder Freitag der Woche zu einer Muss-Versammlung sämtlicher Lehrer — aller Grade der Reihe nach — bestimmt. Im englischen Departement besteht die Sache aus Vorträgen der verschiedenen Superintendenten, während im deutschen Departement Probelektionen vorgeführt werden, jedenfalls eine nicht genug zu lobende Neuerung unseres Dr. Fick, an dem es — ich will's offen sagen — wahrlich nicht liegt, wenn der deutsche Unterricht nicht die höchste, unter den Umständen mögliche, Stufe erreicht. Das tut uns allen ohne Ausnahme wohl, und wir dürfen ohne Scheu sagen, dass gar manche englische Kollegen uns darum beneiden. „Wir alle wollen Hüter sein'!" Das haben wir in Cincinnati immer bewahrheitet.

Wir stehen vor einer *neuen Stadtwahl*, bei welcher der Schulrat gleichfalls in Mitleidenschaft gezogen werden wird. Doch sind jetzt schon Zweifel laut geworden, ob unter der neufabrizierten Gemeindeverwaltung in Ohio eine solche Wahl im jetzigen Augenblicke wohl geboten oder statthaft sei. Da steht ja wohl ein Einhaltsbefehl, oder so was Ähnliches, post festum in Aussicht. Uneingehalten und unangefochten kann ja heutzutage nichts mehr existieren—also warum nicht? **quidam.**

Milwaukee.

Es ist in diesen Korrespondenzen schon öfter die Rede gewesen von der Notwendigkeit eines guten *Schulzwanggesetzes*. Es wurde auch mitgeteilt, dass eine Vorlage ausgearbeitet sei. Diese ist nun der Legislatur unterbreitet worden, und soweit man bis jetzt die Sachlage beurteilen kann, hat die Vorlage die beste Aussicht angenommen zu werden. Damit würde dann einem doppelten Übelstande abgeholfen werden, nämlich dem des Schulschwänzens einerseits, und sodann dem Arbeiten in den Fabriken seitens schulpflichtiger Kinder. Der letztere Übelstand besteht besonders in Milwaukee in ganz erschreckender Weise. Tausende von Kindern beiderlei Geschlechts unter 14 Jahren sind hier in Fabriken und Kaufläden beschäftigt. Traurig, sehr traurig ist es, dass wir so gewissenlose und pflichtvergessene Eltern haben, die um des kärglichen Lohnes willen ihren Kindern den so nötigen Schulunterricht rauben und sie geistig, körperlich und moralisch verkümmern und verderben lassen in den Fabriken. Nun haben wir ja Fabrikinspektoren, die dazu sehen sollen, dass keine Kinder unter 14 Jahren in Fabriken arbeiten; aber wozu ist man denn in Amerika? Da muss man sich zu helfen wissen; denn augenscheinlich werden hier die meisten Gesetze nur zu dem Zwecke gemacht, dass sie übertreten werden. Da gehen also die Eltern einfach zu irgend einem Friedensrichter, Notar oder Winkeladvokaten und schwören frech und schamlos, dass ihr 12-, ja 11- oder 10jähriges Kind 14 Jahre alt ist, und für einige Dollars stellt dann der gefällige Beamte die bezügliche Bescheinigung aus. Doch hoffen wir, dass dies nur Ausnahmen sind und nicht die Regel. Aber wie traurig steht es doch mit unsern sozialen Verhältnissen, dass Kinder und bleichsüchtige, schwächliche junge Mädchen den Platz der Männer in den Fabriken einnehmen. Sind die letzteren nicht oft im wahrhaften Sinne des Wortes ein Moloch, dem Ehre und Tugend mancher junger Mädchen, der Wohlstand der Familien und die Wohlfahrt des Staates und des Landes geopfert werden?

Dann wird hoffentlich auch das Übel des Schulschwänzens gründlicher ausgerottet werden. Bis jetzt hatten wir hier in Milwaukee nur einen „Truant officer", und der ist sicherlich nicht genügend für eine solche grosse Stadt. Leider bekümmern sich manche Eltern nicht gewissenhaft genug um den Schulbesuch ihrer Kinder, darum kommt es oft genug vor, dass Kinder die Schule schwänzen, ohne dass die Eltern nur eine Ahnung davon haben. Dann ist noch ein grosser Übelstand da, aber der kann wohl schwerlich durch Gesetze abgestellt werden. Ich meine nämlich den *so sehr unregelmässigen* Schulbesuch der Kinder. Wenn die Eltern nur eine Idee davon hätten, wie sehr sie ihren Kindern schaden durch das viele Zuhausebehalten derselben, und wie sie uns Lehrern unser Amt damit erschweren, so würden sie das wohl zu vermeiden suchen. Wie kann ein Schüler regelmässige Fortschritte machen im Unterricht, wenn er

von 5 Schultagen fast regelmässig einen oder zwei Tage zuhause bleibt, und zwar ohne krank zu sein? Wenn dann die Kinder im Unterricht zurück bleiben, so wird oft den Lehrern die Schuld davon gegeben. **A. W.**

II. Umschau.

Dr. M. D. Learned, Professor der deutschen Sprache und Literatur an der Staatsuniversität von Pennsylvanien, unser früherer verdienstvoller Bundespräsident und Mitarbeiter an diesem Blatte, tritt am 18. d. M. einen längeren Urlaub an, den er zu einer Reise nach Europa benützen wird. Soll diese Reise zunächst auch eine nach zehnjähriger angestrengtester Tätigkeit wohlverdiente Erholungsreise sein, so wird der rastlos tätige Mann die Zeit doch zugleich seinen Privatstudien widmen. Von Liverpool, dem ersten Ziel seiner Reise, beabsichtigt Prof. Learned sich nach Deutschland zu begeben, um vornehmlich in den Rheinlanden und der Schweiz literarischen und kulturgeschichtlichen Studien obzuliegen. Dem Scheidenden unsere und aller seiner Freunde besten Wünsche für eine glückliche Reise und fröhliche Wiederkehr!

Aus Veranlassung der Feier des *Deutschen Tages,* die am 9. November des vorigen Jahres in New York abgehalten wurde, erschien *eine Festschrift,* welche von mehr als lokalem Interesse zu sein verdient. Sie wurde unter der fähigen Leitung von Kollegen A. J. W. Kern hergestellt und soll nicht nur einen Denkstein der kulturellen Tätigkeit des Deutschtums von New York, sondern des gesamten Deutschamerikanertums bilden; sie bietet ein überaus reichhaltiges Material aus diesem Gebiete und ist daher einem jedem, der der Entwickelung des Deutschtums in diesem Lande Interesse entgegenbringt, aufs angelegentlichste zu empfehlen. Die Schrift ist gegen Einsendung von 10 cts. von Herrn A. J. W. Kern, Jamaica, N. Y., zu beziehen.

In Indiana kam kürzlich *die Frage des Impfzwanges* vor dem Staatsobergericht zur Entscheidung. Es waren nämlich von dem Gesundheitsamt verschiedener Städte alle Kinder, die nicht geimpft waren und sich dem Impfen widersetzten, von dem Schulbesuch ausgeschlossen worden, und mancheSchulen, so besonders in Terre Haute, mussten aus diesem Grunde geschlossen werden. Auf Grund einer diesbezüglichen Berufung hat das Obergericht nunmehr entschieden, dass es unstatthaft sei, ungeimpften Kindern den Schulbesuch zu verweigern, und die Schulen konnten daher wieder geöffnet werden.

New York. Von der für Verbesserungen ausgeworfenen Summe von $9,940,000 sind $3,500,000 für Schulzwecke bestimmt. — Die Kosten für die Führung der Columbia-Universität belaufen sich für das kommende Schuljahr 1903—1904 laut soeben veröffentlichten Etats ouf $1,703,994.80. Ein Defizit von $150,000 wird durch freiwillige Beiträge gedeckt werden müssen.

Während des Monats April werden voraussichtlich alle die vom deutschen Kaiser *dem Germanischen Museum zu Harvard* zum Geschenk gemachten Gipsabgüsse zum Versand kommen.

Schutzhallen für Schulhöfe sind in den Kreisen der Schulhygieniker lange schon als notwendig bezeichnet worden. Einen Versuch mit einer solchen Schutzhalle will die städtische Schulverwaltung Berlins bei dem neuen Gemeindeschulhause machen, das in der Putbuser Strasse errichtet werden soll. Auf Wunsch der Schuldepudation ist von der städtischen Bauverwaltung in dem Bauentwurf ausser der üblichen Turnhalle noch eine besondere offene Halle vorgesehen worden, die einen Teil des Hofes überdacht. Es wird dadurch möglich, die Schulkinder auch bei Regenwetter sich während der Unterrichtspausen im Freien aufhalten zu lassen.

Jena. Die diesjährigen *Ferienkurse* für Lehrer und Lehrerinnen dauern vom 3.—15. August d. J. Das Verzeichnis gibt folgende Vorträge an: I. Naturwissenschaftliche Kurse: 1) Botanik (Prof. Dr. Detmer); 2) Anleitung zu botanisch-mikroskopischen Arbeiten und pflanzenphysiologischen Experimenten (Prof. Dr. Detmer); 3) Die Tierwelt des Meeres, mit Demonstrationen (Prof. Dr. Ziegler); 4) Praktischer Kursus der Zoologie (Prof. Dr. Ziegler); 5) Physiologie des Gehirns, mit Demonstrationen (Privatdozent Dr. Noll); 6) Die Geologie in der Schule (Prof. Dr. Johannes Walther); 7) Anwendung optischer Instrumente zum Zwecke chemischer Untersuchungen: Spektralanalyse, Mikroskopie, Polarisation, Refraktion (Pri-

vatdozent Dr. Gänge). II. Pädagogische Kurse: 1) Allgemeine Didaktik (Prof. Dr. Rein); 2) Spezielle Didaktik, mit praktischen Übungen (die Oberlehrer Fr. Lehmensick und H. Landmann); 3) Abnorme Erscheinungen im kindlichen Seelenleben, mit Demonstrationen (Direktor J. Trüper); 4) Psychologie des Kindes (Dr. A. Spitzner-Leipzig). Ausserdem werden noch gehalten: pädagogische Kurse, geschichtliche, theologische, philosophische Kurse, Kurse aus dem Gebiete der Kunst und Sprachkurse. Programme stehen auf Wunsch zur Verfügung. Anmeldungen nimmt entgegen: Das Sekretariat (Frau Dr. Schnetger, Jena, Gartenstrasse 2).

Ungeteilte Schulzeit. Bekanntlich ist schon in einer Reihe reichsdeutscher Städte die ungeteilte Schulzeit eingeführt. Kürzlich wurden die Schulärzte von Göttingen zu einem Gutachten in dieser Angelegenheit aufgefordert, und sie haben sich für die Aufhebung des Nachmittagsunterrichtes ausgesprochen.

Büreaukratius mit dem Rohrstock. Einem Einwohner Sommerfelds ging vor einigen Tagen folgendes Schreiben zu:

Auf Veranlassung der Königlichen Bezirksschulinspektion Leipzig II hat der hiesige Schulvorstand beschlossen, Ihren Sohn, den Schulknaben Hermann Sch. aus Klasse II hiesiger Volksschule, wegen Lügens und Weglaufens aus der Schule zu bestrafen, und zwar gemäss Ihres vor der Königlichen Amtshauptmannschaft zu Leipzig am 27. November 1902 zu Protokoll gegebenen Wunsches durch eine körperliche Züchtigung. Dieselbe wird im Interesse der Gesundheit Ihres Sohnes unter Zuziehung eines Arztes vollzogen werden und die hiesige Schulkasse die dadurch verursachten Unkosten von Ihnen einziehen.

Sollten Sie etwas dagegen geltend machen wollen, so haben Sie dies bis Mittwoch, den 11. Februar d. J., bei dem unterzeichneten Vorsitzenden des Schulvorstandes anzubringen, wobei Sie darauf aufmerksam gemacht werden, dass die hiesige Schulkasse alle durch Ihrerseits verursachte Weiterungen entstehenden Kosten ebenfalls von Ihnen einziehen wird.

Sommerfeld bei Leipzig, den 4. Febr. 1903.

Der Schulvorstand.
Liz. Dr. Wirth, Pfarrer, I. Vorsitzender.

Ob der Junge seine Hiebe wohl endlich weghaben mag?

Zur neuen Rechtschreibung. Die Vereinigungen der Buchdruckereibesitzer des Deutschen Reiches, österreichs und der Schweiz haben beschlossen, die neue deutsche Rechtschreibung in ihren Geschäften derart zu vereinheitlichen und zur Durchführung zu bringen, dass zur möglichsten Beseitigung der immer noch zulässigen vielfachen Doppelschreibungen die in den Regeln und im Wörterverzeichnisse bevorzugte Schreibung als massgebend erklärt wird. Infolgedessen wird Regierungsrat Dr. Duden in Leipzig eine „Rechtschreibung der Buchdruckereien deutscher Sprache" bearbeiten, welche sodann von den Verlagsbuchhändlern, Zeitungsverlegern und Zeitungsredaktionen in Anwendung gebracht werden soll.

Steilschrift. In den Schulen des Herzogstums Meiningen wird die Steilschrift mit einem Richtungswinkel von 65° eingeführt.

Jahresgehalt für den Lehrer Classen. Zwei Hamburger Privatleute haben dem Verfasser des sozialen Romans „Kreuz und Ambos", Walter Classen, in Anerkennung der tüchtigen schriftstellerischen Leistung und der in dem Roman niedergelegten Bestrebungen ein Jahresgehalt von 1500 Mark ausgesetzt, damit Classen nicht gezwungen ist, im Volksschuldienst zu bleiben.

Deutschlands *Lehrerseminar für Knabenhandarbeit in Leipzig* erfreut sich unter der trefflichen Leitung Dr. Pabsts nach wie vor der allgemeinen Wertschätzung. Wie aus dem vorliegenden Bericht über die Unterrichtskurse im Sommer v. J. hervorgeht, hatten sich 76 Kursisten aus den deutschen Bundesstaaten, aus Amerika, Grossbritannien, Russland, österreich-Ungarn eingefunden, um sich in den verschiedenen Fächern ausbilden zu lassen. Der Erfolg entsprach den Bemühungen der Teilnehmer sowohl als auch der Lehrenden, und so darf das Lehrerseminar mit Befriedigung auf die verflossenen Jahre zurückblicken und getrost in die Zukunft schauen! Vom 8.—10. Juli soll an dieser Anstalt ein kostenfreier Kursus für Schulaufsichts- und Verwaltungsbeamte sowie für Schulleiter abgehalten werden. Programme hierfür können von demVorsitzenden des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit, E. von Schenckendorff, in Görlitz, bezogen werden, an welchen auch, spätestens bis zum 10. Juni, die Anmeldungen zu richten sind.

Die gebildetste Nation der Welt ist nach einer englischen statistischen Tabelle die deutsche. In Deutschland besucht ein Mann unter 213 die Universität, in Schottland einer unter 520, in den Ver. Staaten einer unter 2000 und in England einer unter 5000.

III. Vermischtes.

Eine ansehnliche Reihe bedeutender Männer waren in der Schule durchaus keine Musterknaben. Karl von Linné, der Vater der Naturgeschichte und Begründer der wissenschaftlichen Botanik, musste aus der Schule genommen werden und wurde zu einem Schuster in die Lehre getan. Erst später entdeckte ihn ein Arzt in der Schusterstube. Dem Bahnbrecher auf dem Gebiete der Chemie, Justus von Liebig, gehörte stets der letzte Platz in der Klasse und der „dumme Justus" war zur stehenden Redensart bei den Kommilitonen geworden. Alexander von Humboldt war als Kind, im Gegensatz zu seinem Bruder, so schwachsinnig, dass seine Lehrer und seine Mutter zu der Überzeugung kamen, er eigne sich zum Studieren gar nicht, und Humboldt sagte selbst, dass es ihm ganz plötzlich licht im Kopfe geworden sei. Bürger, der Balladendichter, quälte sich als Knabe bei den lateinischen Konjugationen tagelang ab, ehe er nur eine Form in den Kopf gebracht hatte, und Ernst Schulze, der Dichter der „bezauberten Rose", soll ein Muster von Schlafmützentum gewesen sein. Walter Scott, der berühmte englische Romanschreiber, war all seiner Lehrer Schrecken. Noch auf der Universität zu Edinburg prophezeite ihm ein Professor, dass er es zu nichts bringen werde. Der geistreiche englische Kritiker und Politiker Swift fiel auf der Hochschule zu Dublin so kräftig durchs Examen, dass man ihm in Oxford nicht die Aufnahme zur Vollendung seiner Studien gewähren wollte. Auch Wellington zeichnete sich in seiner Kindheit durch Trägheit und Ungeschicklichkeit aus, und der grosse Napoleon war als Knabe sehr schwer von Begriff und entwickelte sich erst auf der Kriegsschule zu Brienne. Hogarth, der grosse Humorist in Bildern, wurde von seinen Lehrern für stumpfsinnig erklärt. Thorwaldsen, der geniale dänische Bildhauer, musste in der zweiten Klasse seiner heimatlichen Schule drei volle Jahre sitzen.

Lehrer und Landstreicher. Eine merkwürdige Erscheinung des russischen Landlebens sind die Lehrer, die sich als Landstreicher herumtreiben, weil ihren Diensten zu wenig nachgefragt wird. Diese landstreichenden Lehrer setzen sich aus den verschiedenartigsten Berufszweigen zusammen. Man findet unter ihnen gewesene Studenten, verabschiedete Soldaten, entlassene Geistliche und Schreiber aller Art, mit einem Wort gescheiterte Existenzen aller Professionen. Die weitaus grössere Mehrzahl dieser Leute sind starke Säufer, Leute, die in ihrem Leben alles verloren haben. Viele haben sogar die einst besseren Kenntnisse vergessen, so dass es mit ihrem Wissen recht trostlos bestellt ist. Das Frühjahr und den Sommer über treibt sich diese Art von Lehrern in der Stadt herum. Der vagierende „Lehrer" bildet hier einen ständigen Besucher der verschiedenen Kneipen und Theehallen, in denen er Klagen oder Briefe für die übrigen Besucher schreibt und dabei gehörig trinkt. Mit Eintritt des Herbstes schnürt der „Lehrer" sein Bündel und zieht aufs Land, um in irgend einem Dorfe den Bauernkindern Weisheit einzutrichtern. Es gibt sehr viele landstreichende Lehrer, die ihren bestimmten Ort haben, an welchem sie sich alljährlich niederlassen. Man freut sich, wenn sie kommen, kennt sie genau und übersieht ihre Fehler wegen ihrer guten Eigenschaften. Aber es gibt auch Lehrer, deren Rückkehr das Dorf nicht ohne Grund fürchtet. Erscheint ein landstreichender Lehrer in einem Dorf und wird das Bedürfnis für seine Gegenwart festgestellt, so beginnt er mit dem „Sammeln" von Schülern. Diejenigen Lehrer, die wirklich einige Kenntnisse besitzen, stellen sich meist unter die Protektion des Dorfgeistlichen, um ihrer Person mehr Gewicht zu verleihen. Hat sich der Lehrer niedergelassen, so vereinbart er mit den Eltern der Schüler die Bedingungen, unter denen er ihre Kinder unterrichten wird, sowie den Ort und die Zeit des Unterrichts. Das Honorar, das diesen Lehrern zuerkannt wird, besteht aus einer Zahlung von 50 Kop. bis zu einem Rubel monatlich für jedes Kind. Zu Unterrichtszwecken wird entweder eine besondere Hütte gemietet oder der Unterricht findet abwechselnd in der einen oder anderen Bauernhütte statt. Im ersteren Falle bedingt sich der Lehrer auch ein bestimmtes Quantum von Nahrungsmitteln aus, oder aber er isst bei den Bauern, in deren Hütten er unterrichtet. Der Unterricht beginnt meist, sobald es hell geworden ist, und wird fortgesetzt, bis der kurze Wintertag zur Neige geht. Von einer Einheitlichkeit des Unterrichts kann bei derartigen Lehrern natürlich nicht die Rede sein. Ein jeder lehrt, wie es ihm gut dünkt. Er weiss, dass der Bauer geizig ist, und kommt daher nie mit irgendwelchen Forderungen. Alle Misserfolge werden den

Schülern zugute geschrieben, denn der Lehrer, der sich den ganzen Tag mit seinen Zöglingen beschäftigt und die Faulen dazwischen gehörig durchprügelt, muss gut sein. Man muss den Unterricht eines solchen landstreichenden Lehrers angehört haben, um die Kinder und deren Eltern tief zu bemitleiden. Abgelumpt, schmutzig, branntweinduftend herrscht ein solcher Lehrer über die unschuldigen Kinderseelen. Dabei katzbuckelt und dienert er vor jedem betrunkenen Bauern in der Hoffnung, vielleicht ein Gläschen Branntwein zu erhalten; jedem Bauernwirt führt er seine Kunststücke vor, um seine Gunst zu erwerben. Schlimmer wird die Sache jedoch, wenn das Dorf einen Winkeladvokaten, der in den Kneipen der Stadt gearbeitet hat, zum Lehrer erhält. Dieser begnügt sich nicht damit, die Kinderherzen zu vergiften, sondern er drängt sich in alle Angelegenheiten des Dorflebens, bemüht sich, Zwist und falsche Ansichten zu verbreiten, und tritt als Rechtsanwalt derjenigen Partei auf, die mehr bezahlt. Es wird wohl noch lange dauern, ehe diese russische Lehrer-Spezialität verschwindet.

Sind wir eine zivilisierte Nation? Ein Kriegsschiff erster Klasse kostet soviel als die 94 Gebäude der Harvard-Universität, kann jedoch von dem neuen Sprengstoffe „Maximite“ augenblicklich vernichtet werden. Wir verausgaben für Schulzwecke jährlich 200 Millionen Dollars, für Kriegszwecke 400 Millionen, und doch leben wir im tiefsten Frieden.

Militär und Unterricht. Der „Pionier“ in Bern bringt bei Gelegenheit der Besprechung der Unterstützung der Volksschule durch den Bund folgende Zusammenstellung der Ausgaben in den Ländern Europas für Militär und Unterricht:

Ausgaben per Einwohner:
Grossbritannien und Irland, für Militär, 25 Fr., für Unterricht 6 Fr.; Frankreich, für Militär, 24 Fr., für Unterricht, 5 Fr.; Deutsches Reich, 18 Fr., 7 Fr; Dänemark, 11 Fr., 3 Fr.; Griechenland, 10, 2; Schweden, 9, 4; österreich-Ungarn, 9, 2; Italien, 9, 1; Rumänien, 9, 5; Norwegen, 8, 4; Belgien, 8, 5; Schweiz, 8, 15.

Über „Babel und Bibel“ hat vor längerer Zeit Prof. Delitzsch in Gegenwart des Kaisers gesprochen und dabei den Widerspruch der Theologen beider christlicher Konfessionen, sowie des jüdischen Rabbinen erregt. In einem neuen, wieder in Gegenwart des Kaiserpaares, des Reichskanzlers, des Kultusministers, zahlreicher hervorragender Theologen u. s. w. gehaltenen Vortrage über dasselbe Thema ist Prof. Delitzsch noch weiter vorgegangen. Auf Grund der Ergebnisse der Nachgrabungen in Babel ist Prof. Delitzsch zu der Überzeugung gelangt, es sei ein Irrtum, wenn man annehme, dass die hebräische Sittenlehre mit allem, was zu ihr gehöre, aus sich selbst entstanden sei; sie sei vielmehr aus vorhandenem geboren, zum grossen Teil aus der Kultur anderer hochentwickelter Staaten geschöpft. Die in den Büchern Mosis verzeichneten Gesetze seien erst nach der Einwanderung in Kanaan, erst nachdem die Juden sesshaft geworden, entstanden und auf Moses nur zurückgeführt worden, um ihnen mehr Ansehen und Geltung zu verschaffen. Die meisten Gesetze der Juden seien bereits von den Babyloniern ebenso heilig gehalten worden wie von den Juden. Lange vor der mosaischen Zeit bestand in Babylonien ein wohlgeordneter Rechtsstaat, mit Gesetzen, in denen sich die von Moses aufgestellten Bestimmungen befinden. Obenan steht darin der Schutz der Waisen, der Witwen und der Schwachen. So gut wie die Gesetze von Babel menschlichen Ursprungs seien, seien es auch die mosaischen. Die weitere Forschung müsse ermitteln, was an den mosaischen Gesetzen nur israelitisch, was allgemein semitisch, was babylonischen Ursprungs ist. Viele Übereinstimmungen fallen ins Auge, wie beispielsweise der Rechtssatz Auge um Auge, der Sabbat und vor allem der Gedanke des Einen Gottes (Jahwe). Delitzsch bestreitet, dass die Beschneidung das besondere Bundeszeichen zwischen Jahwe und Israel gewesen sei. Gemeinsamen Ursprungs aus der babylonisch-assyrischen Welt sind nach Delitzsch auch das Wiedervergeltungsrecht, das Neumondsfest, das Brustschild des Hohenpriesters, das Schaubrot u. s. w. Bei den zehn Geboten nimmt Delitzsch das fünfte und siebente von der babylonischen Abhängigkeit aus. Im übrigen sind manche babylonischen Anschauungen den jüdischen überlegen, so z. B. in betreff der Stellung der Frauen. Selbst der Monotheismus ist nicht israelitischen Ursprungs. Der Gottesname Jehu ist aus der Urkunde des dritten vorchristlichen Jahrtausends erwiesen. Vor allen Dingen nehmen es die strenggläubigen Theologen dem ernsten Forscher Delitzsch übel, dass er es für Aberglauben erklärt, das alte Testament sei eine Offenbarung Gottes.

Was ein Vogelnest wert ist. Hierüber finden wir Rechnung: In einem Neste sind fünf Junge. Jedes dieser Jungen braucht durchschnittlich täglich 50Stück Raupen zur Nahrung. Alle Jungen zu-

sammen brauchen also täglich 250 Raupen. Die Atzung dauert durchschnittlich dreissig Tage. Während dieser Zeit werden 7500 Raupen vernichtet. Jede Raupe frisst täglich ihr eigenes Gewicht an Blättern und Blüten. Angenommen, sie brauche, bis sie ausgefressen hat, auch dreissig Tage und fresse täglich nur eine Blüte, die eine Frucht gegeben hätte, so frisst sie in dreissig Tagen dreissig Obstfrüchte, und die 7,500 Raupen fressen zusammen 225,000 solcher Blüten.

Die letzte Schülerin Pestalozzis, Frau A. M. von Wattenwil-Gormann, ist im Schlingmoos bei Gurzelen im hohen Alter von 89 Jahren gestorben. Laut „Ev. Schbl." erzählte sie gerne von ihrem verehrten Erzieher, in dessen Institut zu Yverdon sie einige Zeit zugebracht hatte. Dabei konnte sie eine Locke des Meisters vorweisen, welche sorgsam in einem Etui verwahrt wurde. Und wenn sie dann etwa von den Eigentümlichkeiten Pestalozzis erzählt hatte, so fügte sie bei: „Aber wir hatten ihn sehr, sehr lieb".

Schüler-Grammatik: „Die Tulpe ist schön; aber sie ist ruchlos."

Aus der Schule. Lehrer (bei Erklärung von Uhlands „Glück von Edenhall"): Hat vielleicht einer von euch etwas von einer Fey oder Fee gelesen? Was ist eine Fee? Schüler: Ein hübsches Weib, wo einem gern etwas schenkt.

Bücherschau.

Berichtigung.

Erst nach Abfassung meiner Anzeige der Prettyman'schen Ausgabe von *Schillers Dreissigjährigem Kriege*, Buch III, in der Märznummer der P. M. (S. 125 f.) bin ich mit *Dr. Bernhardts* Bearbeitung des gleichen Stoffes bekannt geworden, der bereits 1894 — also geraume Zeit vor den beiden andern in meiner Besprechung genannten Ausgaben — im Verlage der American Book Company erschienen ist. Ich bedaure das Versehen um so mehr, als, wie ich nachträglich erfahren habe, gerade Dr. Bernhardts Buch den Zwölferausschuss veranlasste, den betreffenden Lesestoff in seine Liste empfehlenswerter Texte aufzunehmen. Eine genaue Prüfung der Ausgabe, die den Titel führt *„Gustav Adolf in Deutschland*, 1630 — 1632. *From Schiller's History of the Thirty Years' War,"* überzeugt mich, dass diese ehrende Anerkennung wohl verdient war. Dr. Bernhardts Ausgabe enthält etwa vier Seiten einführender Bemerkungen und ist mit neun Illustrationen — vorwiegend Porträts der berühmten Feldherren des Krieges — sowie einer Übersichtskarte zur Lützener Schlacht ausgestattet. Wie das Vokabular schon andeutet, ist das Büchlein mehr für High Schools als für Colleges berechnet. — An Einzelheiten möchte ich folgendes bemerken: Anm. 6 zu S. 9 erweckt eine irrige Vorstellung; die Schweden sind wohl mit den Goten stammverwandt, aber doch keineswegs deren Nachkommen. Falsch ist die Ableitung Welschland = Gallic land, Anm. 6 zu S. 24; siehe Kluges Etymologisches Wörterbuch unter welsch. Angesichts des sonst so beliebten Totschweigens der geschichtlichen Wahrheit hat mich auch Anm. 4 zu S. 24 angenehm berührt; und hierzu sei mir gestattet, aus Prof. Kochs Besprechung des Trümpelmannschen Schauspiels „Die Zerstörung Magdeburgs" (Literarisches Centralblatt, 7. März 1903, Beilage Sp. 73) folgendes anzuführen: „Von Trümpelmann weiss man von seinem Lutherfestspiel her, dass er die Gegner Luthers scharf anzugreifen liebt. Um so mehr ist die Macht der geschichtlichen Wahrheit anzuerkennen, die auch Trümpelmann zwingt, die alte, einstens von Schiller so schneidend hervorgehobene Legende von Tillys Mordbrennertum beiseite zu lassen. Die Frage, ob ein Verschulden Gustav Adolfs vorliegt, hat Trümpelmann nicht berührt; den Plan zur Zerstörung Magdeburgs lässt er aber den Vertreter des Schwedenkönigs, Oberst Falkenberg, fassen," — was dem richtigen Sachverhalt am nächsten kommen dürfte.

Univ. of Wis. **Edwin C. Roedder.**

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang IV. **Mai 1903.** **Heft 6**

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

Aufruf zur Beteiligung an der 33. Jahresversammlung in Erie, Pa., 30. Juni, 1. 2, und 3. Juli 1903.

(Offiziell.)

Zum erstenmale seit dem Bestehen des Lehrerbundes findet unsere Jahresversammlung in Erie statt. Für die Vorträge sind tüchtige Kräfte gewonnen, und der Ortsausschuss wird alles tun, was er vermag, um den Besuchern den Aufenthalt in unserer Stadt zu einem angenehmen zu machen.

Erie ist für eine Konvention ausserordentlich günstig gelegen; denn es ist vom Osten sowohl als auch vom Westen leicht zu erreichen. Die Stadt bietet mit ihrer „Presque Isle Bay" mancherlei Erinnerungen an historische Ereignisse. Das Klima ist daselbst auch im Hochsommer ein angenehmes, und für die Bequemlichkeiten der Gäste wird in Erie wohl gesorgt werden.

Man findet hier ein kräftiges, gesundes Deutschtum, und die Pflege der deutschen Sprache in der Volkschule erfreut sich eines glücklichen Gedeihens.

Wir richten an alle Lehrer und Freunde der deutschen Sprache und des deutschen Unterrichts die dringende Bitte, den Lehrertag recht zahlreich zu besuchen; nur dann können wir Erspriessliches leisten. Vieles ist schon geschehen, aber es bleibt noch manches zu tun übrig.

Alle Anfragen bittet man an den Präsidenten des Lehrerbundes zu richten.

Der Bundesvorstand.

G. G. v. d. Groeben, Präsident, Erie High School, Erie, Pa.

Die Deutschen Eries sehen mit Freuden dem Besuche des Lehrerbundes in ihren Mauern entgegen.

Die deutsche Sprache und das deutsche Lied haben hier eine wahre Heimstätte gefunden, und die Anwesenheit so vieler Mitkämpfer auf diesem Gebiete wird uns mit neuem Mut und neuer Begeisterung im Kampfe für die Erhaltung der teuren Muttersprache erfüllen.

Wir Deutsche hier werden tun, was in unsern Kräften steht, den Besuchern den Aufenthalt so angenehm zu machen, dass alle sich mit Vergnügen dieser Stunden erinnern werden.

Die zentrale Lage Eries, sein schönes Klima im Sommer machen es zu einer ausserordentlich günstigen Konventionsstadt, und wir hoffen, recht viele Gäste bei uns begrüssen zu können.

Der Ortsausschuss.

G. Gorensto, Vorsitzer.
E. Lohse, Sekretär.

Programm.

Dienstag, 30. *Juni.*

Abends 8 *Uhr—Eröffnungsfeier* in der Männerchorhalle (State Str.)

Begrüssungsansprachen des Vorsitzenden des Ausschusses, des Bürgermeisters und verschiedener Mitglieder der Schulbehörde. Gesang des Männerchors. Eröffnung des Lehrertages durch den Bundespräsidenten. Gemütliche Unterhaltung in den Räumen de Männerchorhalle.

Mittwoch, 1. *Juli.*

Vormittags 9 Uhr. — Erste Hauptversammlung. Sämtliche Hauptversammlungen finden im Auditorium der Hochschule (10. und Sassafrasstrasse, Eingang von der 10. Strasse) statt.

1) Geschäftliches. (Berichte der Beamten. Erneuerung und Ergänzung von Ausschüssen).
2) Vortrag: Die Realien im deutschen Sprachunterricht—Prof. Ernst Wolf, High School, Saginaw, Mich.
3) Bericht der Seminar-Prüfungskommission.
4) Vortrag: Unsere Normalschulen und einige Vorschläge zu ihrer Verbesserung—Prof. J. Barandun, Pittsburg, Pa.

Nachmittags—Besuch der Bibliothek des Soldatenheims und einiger anderer Sehenswürdigkeiten.

Abends—Sommernachtsfest. Grove House Park am Seeufer.

Donnerstag, 2. Juli.

Vormittags 9 Uhr—Zweite Hauptversammlung.

1) Geschäftliches.
2) Vortrag: Deutsche Frauenschriftstellerei von gestern und heute — Prof. Otto Heller, Ph. D., Washington University, St. Louis, Mo.
3) Etwaige Komiteeberichte.
4) Vortrag: Das deutsche Volkslied in der Volksschule — Frau Mathilde Grossart, Case School, Cleveland, O.

Nachmittags: Ausflug.

Abends 8 Uhr, im Auditorium der Hochschule: Musikalisch-literarische Abendunterhaltung unter gütiger Mitwirkung des Männerchors und des „Glee Clubs" und „Girls' Chorus" der Hochschule. Festrede: Die deutschamerikanische Dichtung—Dr. H. H. Fick, Cincinnati.

Freitag, 3. Juli.

Vormittags 9 Uhr—Schlussversammlung.

1) Geschäftliches.
2) Vortrag: Ein Bruch mit der Überlieferung—August Prehn, Ph. D., Columbia Grammar School, New York.
3) Vortrag: Noch nicht bestimmt.
4) Berichte der verschiedenen Ausschüsse.
5) Vorstandswahl.
6) Vertagung.

Nachmittags—Besichtigung der Stadt.

Abends—Abschiedskommers in der Männerchorhalle.

N. B. — In dem Nachmittags- und Abendprogramm können eventuell kleinere Veränderungen eintreten.

Einquartierung: Die beiden grösseren Hotels in Erie sind das „Reed House" ($2—$4) und „Libell House" ($2, mit Bad $2.50). Das erstere Hotel ist ganz neu renoviert und kann 300 und mehr Gäste unterbringen; das letztere 100—150. Von kleineren Hotels sind zu empfehlen: Park View Hotel, 30—40 Personen ($1.50); Wilson House, National Hotel und Moore House ($1.50—$2).

Alle Anfragen bitte zu richten an:

G. G. v. d. Groeben, P. O. Box 35, Erie, Pa.

Mit den Eisenbahnen ist kein allgemein gültiges Abkommen getroffen worden, da die Erfahrung gelehrt hat, dass die einzelnen Delegationen von ihren Eisenbahnen billigere Fahrpreise erhalten können, als sie der Bundesvorstand auszuwirken vermag.

Nationales Deutschamerikanesches Lehrerseminar zu Milwaukee, Wis., 558-568 Broadway.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar eröffnet am *achten September* dieses Jahres seinen fünfundzwanzigsten Kursus. Seit ihrer Gründung im Jahre 1878 hat diese Pflegestätte deutscher Sprache, deutscher Pädagogik und deutscher Sitten Hunderten von jungen Lehrern und Lehrerinnen ihre berufliche Vorbildung gegeben und sie instand gesetzt, an öffentlichen und privaten Lehranstalten mit Begeisterung und treuer Hingabe an dem grossen Erziehungswerke mitzuhelfen.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar bildet seine Zöglinge im Sinne der modernen Pädagogik für die amerikanische Volksschule aus und befähigt sie, sowohl in englischer als in deutscher Sprache zu unterrichten. Glaubensbekenntnis, Religionsanschauung und Nationalität kommen bei der Aufnahme der Zöglinge nicht in Betracht.

Der Seminarkursus umfasst drei Jahre bei *vollständig kostenfreiem* Unterricht. Die Lehrbücher stehen den Zöglingen gegen ein sehr gerin-

ges Entgelt leihweise zur Verfügung. Mittellosen Zöglingen wird auf Empfehlung des Direktors der Anstalt aus der Seminarkasse ein in Monatsraten zur Auszahlung gelangender Stipendienvorschuss gewährt.

Das Lehrerseminar verfügt über tüchtige und erprobte Lehrkräfte, die Schulräume sind modern, allen sanitären Anforderungen Rechnung tragend; die Klassenarbeit wird ergänzt und unterstützt durch reichhaltige Sammlungen und eine gute Bücherei; es erfreut sich einer Musterschule,—der *Deutsch-Englischen Akademie,*—die erfolgreich die höchste Stufe der Leistungsfähigkeit anstrebt und den Zöglingen des Seminars die erwünschte Gelegenheit gibt, sich für ihren Beruf als Lehrer praktisch auszubilden.

Durch das in innigster Verbindung mit dem Lehrerseminar und dessen Musterschule stehende *Turnlehrerseminar,* einer Schöpfung des Nordamerikanischen Turnerbundes, wird den Seminaristen eine gründliche turnerische Ausbildung gewährleistet. Der einjährige Kursus für Turnlehrer wird im September gleichfalls eröffnet.

An die Freunde unserer Anstalt und an Erziehungsfreunde im allgemeinen, an alle, denen die Pflege der deutschen Sprache an den Lehranstalten dieses Landes und die Verbreitung gesunder Erziehungsgrundsätze und Unterrichtsmethoden am Herzen liegt, richten wir die dringende Bitte, in ihren Kreisen unsere Bestrebungen durch die Zuweisung passender Schüler zu unterstützen.

Strebsame junge Leute, welche die Neigung in sich fühlen, sich dem schweren aber schönen Lehrerberufe zu widmen und der begründeten Ansicht sind, dass ihre sprachliche und wissenschaftliche Vorbildung sie befähigt, den untenstehenden Aufnahmebedingungen zu entsprechen, werden freundlichst ersucht, sich mit dem unterzeichneten Direktor des Lehrerseminars baldigst schriftlich oder persönlich in Verbindung zu setzen.

Aufnahmebedingungen.

A) Deutsche und englische Sprache. 1. Mechanisch-geläufiges und logisch-richtiges Lesen; 2. Kenntnis der Hauptregeln der Wort- und Satzlehre; 3. Richtige (mündliche und schriftliche) Wiedergabe der Gedanken in beiden Sprachen.

B) Mathematik. Sicherheit und Gewandtheit in ganzen Zahlen, in gemeinen und Dezimalbrüchen, in benannten und unbenannten Zahlen, Zins- und Diskonto-Rechnung.

C) Geographie. Bekanntschaft mit den fünf Erdteilen und Weltmeeren, der Geographie Amerikas und den Hauptbegriffen der mathematischen Geographie.

D) Geschichte. Kenntnis der Geschichte der Vereinigten Staaten.

E) Naturgeschichte und Naturlehre. Beschreibung einheimischer Pflanzen, Tiere und Steine; die einfachsten Lehren der Chemie und Physik; eine elementare Kenntnis des menschlichen Körpers.

F) Turnen. Alle körperlich befähigten Zöglinge des Lehrerseminars sind verpflichtet, behufs Ausbildung als Turnlehrer am Turnunterricht der Anstalt teil zu nehmen. Zeitweilige sowohl als permanente Entschuldigung von diesem Fach kann nur durch das Zeugnis des von der Anstalt angestellten Arztes erlangt werden.

Kursus für Kindergärtnerinnen.

Da der Kindergarten ein wesentlicher Teil des Volksschulsystems ist, so ist von der Seminarbehörde ein Kursus zur Ausbildung von Lehrerinnen für solche Anstalten eingerichtet worden. Die Aufnahmebedingungen für diesen Kursus sind die gleichen wie für die anderen Zöglinge des Seminars.

Emil Dapprich, Direktor.

Milwaukee, Wis., 5. Mai 1903.

Die deutsche Lektüre an den amerikanischen Schulen.

Von *Dr. Leopold Bahlsen* (aus Berlin), Teachers College (Columbia University), New York.

Es handelt sich bei diesem Thema um das, was wir in unseren Schulen in Deutschland den Lektürekanon nennen. Wir verstehen drüben unter „Kanon" eine im Lehrplan jeder höheren Schule festgesetzte Liste von Werken, die in den verschiedenen Klassen gelesen werden müssen, oder in etwas erweitertem Sinne: eine Liste von Autoren, aus welcher die betreffenden Fachlehrer vor Beginn jedes Schulhalbjahres den Lesestoff für die Klassen- resp. Privatlektüre auszuwählen haben. Unsere vorgesetzte Behörde, das Königl. Provinzialschulkollegium, vor allem aber die vom Kultusministerium herausgegebenen Lehrpläne und Lehraufgaben für „die höheren Schulen in Preussen" (die neuesten datieren aus dem Jahre 1901) geben für solche Auswahl allgemeine Direktiven, weisen auch auf gewisse Autoren hin, die unter keinen Umständen ausser Acht gelassen werden dürfen, kontrollieren auch etwaige Neuvorschläge, aber sie gewähren doch innerhalb bestimmter Grenzen dem einzelnen Lehrer noch einige Freiheit in der Wahl. Besonders im modern-fremdsprachlichen Unterricht will man „drüben" eine gewisse Mannigfaltigkeit der Lektüre zunächst wenigstens noch nicht zu sehr beschneiden. In der Praxis ordnet sich die Sache gewöhnlich so, dass an den einzelnen höheren Schulen von Zeit zu Zeit eine Spezialkonferenz der in den verschiedenen Klassen unterrichtenden Fachlehrer berufen wird, welche sich darüber einigen, inwieweit der Lektürekanon zu modifizieren oder zu ergänzen ist. Ihre Beschlüsse werden im Lehrplan der betr. Anstalt zu Papier gebracht, und dieser Lehrplan wird dem zuständigen Provinzialschulkollegium zur Genehmigung vorgelegt, welches nun seinerseits prüft, ob der beschlossene Kanon der Eigenart der betr. Schulgattung entspricht und mit den von der Regierung gegebenen Direktiven im Einklang steht. Im Lateinischen, Griechischen und Deutschen ist in dieser Beziehung auf preussischen Schulen eine entschiedene Stabilität. Das ist für die toten Sprachen durchaus und fürs Deutsche in gewissem Sinne ganz natürlich und gerechtfertigt. Wir überschauen schon seit Jahrhunderten den Gesamtvorrat dessen, was Griechenlands Geistesheroen, was römische klas-

sische Autoren als köstlichen Besitz von unvergänglichem Werte der späteren Zeit hinterlassen haben. Homers Ilias und Odyssee und Horazens Oden sind so sehr eiserner Bestand unseres Lektürekanons geworden, dass die griechischen und lateinischen Stunden, in denen diese Autoren interpretiert werden, im Lektionsplan der Sekunda und Prima geradezu die Bezeichnung Homerstunde, Horazstunde führen. Über den grösseren oder geringeren Wert der anderen antiken Autoren ist man sich längst im klaren, und nur ganz vereinzelt kommt es da im Kanon einmal zu einer zeitweiligen unbedeutenden Variation.

Im Deutschen gelten Lessing, Goethe, Schiller, Uhland als unbestrittene Schulklassiker, aber in der Auswahl ihrer Werke herrscht schon mehr Freiheit. Jedenfalls ist es nach unseren preussischen Lehrplänen unmöglich und undenkbar, dass ein Schüler selbst die sechsklassige lateinlose Realschule durchmacht, ohne mindestens je *ein* Meisterwerk Lessings, Goethes, Schillers „mit eingehendem Verständnis" gelesen, und ohne einige der Uhlandschen Balladen und Romanzen auswendig gelernt zu haben. Aber jenseit dieses Rahmens liegen noch reiche Schätze besonders unserer neueren Literatur, und *da,* muss ich sagen, finde ich es nicht ganz gerechtfertigt, dass auch hier die Tradition und der amtliche Wille dem individuellen Ermessen der Fachlehrer nicht viel Spielraum lassen.

In dieser Beziehung sind die Lehrer der modernen Fremdsprachen in Preussen besser daran, und da mit *diesen* die Deutsch unterrichtenden Lehrer in Amerika doch eigentlich analoge Aufgabe haben, so möchte ich hierbei ein wenig verweilen.

Längst vorüber sind die Zeiten, wo im modern fremdsprachlichen Lektürekanon deutscher Schulen Racine, Corneille, Molière, Voltaire, Shakespeare, Goldsmith's Vicar of Wakefield, Byron's Childe Harold, Dickens' Christmas Carol und Cricket on the Hearth, Washington Irving's Sketch Book oder Alhambra Tales *allgemein* paradierten, und wo der als kecker Grünschnabel oder banausischer Revolutionär galt, der es wagte, den „Charles XII." oder den „Vicar of Wakefield" durch ein paar weniger verstaubte, sprachlich und inhaltlich wertvollere, *neuere* Werke zu ersetzen.

Der mächtige Aufschwung, den unser modern-fremdsprachlicher Unterricht in Deutschland in den letzten fünfzehn Jahren genommen hat, brachte es mit sich, dass auch durch den überlieferten Lektürekanon ein frischer, belebender, reinigender Hauch strich, der manches wurmstichige Inventarstück purzeln machte und es ermöglichte, an Stelle überlebter Götter oder Götzen moderne Grössen, wichtige Faktoren im Geistesleben unserer Tage zu setzen. Unsere Behörden liessen uns auf diesen Gebieten freie Hand. Sie hatten uns, und da gebührt unserm Kaiser für die von ihm gegebenen Anregungen unser besonderer Dank, neue Ziele gewiesen, die Pflege der heutigen Literatur- und Umgangssprache als nicht

zu vernachlässigenden Faktor bezeichnet und damit eine freie Bahn, ein weites fruchtbares Gebiet der Schule geöffnet. Auf diesem halten wir Umschau, und da gerade in den letzten Jahrzehnten Hunderte von neuen Schulausgaben auf den Markt gebracht wurden und der Geschmack der einzelnen Fachlehrer oft nach gar verschiedenen Richtungen divergiert, so kann man sich ungefähr einen Begriff machen, *wie buntscheckig* der Lektürekanon, wenn auf diesem Gebiet überhaupt noch von einem solchen die Rede sein kann, jetzt ausschaut. Zumeist gestatten unsere Direktoren den im Französischen und Englischen unterrichtenden Lehrern, fürs neue Semester das von ihnen neu ausgewählte Buch vorzuschlagen, und — mag es nun sich schon sonstwo als Klassenlektüre bewährt haben oder nicht, — es kommt nur ganz vereinzelt vor, dass die nach individuellem Geschmack getroffene Wahl beanstandet wird. Der betreffende Lehrer und sein Direktor tragen natürlich der Behörde gegenüber die Verantwortung.

Man sieht, auf diesem Gebiete kann man den preussischen Behörden ganz gewiss nicht den Vorwurf engherziger Pedanterie, zähen Festhaltens an überlebten Prinzipien machen. Und ein preussischer Provinzialschulrat war es, der mir vor etwa 8 Jahren in bezug auf die modern fremdsprachliche Lektüre an deutschen Schulen die Worte schrieb:

„Wir mussten aus dem einseitig ästhetisch-literarisch-historischen Stoff heraus und das Leben der verwandten Völker in seiner modernen Erscheinung auf den verschiedenen Gebieten der Arbeit als Lesestoff zu verwenden suchen."

Und ich meine, dieser Gesichtspunkt könnte mit Fug und Recht auch für die Auswahl *deutscher* Lektüre an amerikanischen „Secondary Schools" geltend gemacht werden. In frischem, fröhlichem Aufstreben, wie es sich in diesem wunderbaren Lande auf allen Gebieten zeigt, ist auch das amerikanische Schulwesen und last not least der deutsche Unterricht hierselbst begriffen.

Zu allermeist sind es jugendfrische Kräfte, die ihm dienen, Lehrer und Lehrerinnen, die entweder aus deutschen Gauen herüberkamen, oder drüben einen wertvollen Teil ihrer geistigen Ausbildung erhielten, oder durch gelegentliche Reisen nach Deutschland in regem Konnex zu bleiben suchen mit *dem* Land und Volk, dessen Sprache sie berufen sind, Amerikas Jugend zu lehren.

Solche Lehrkräfte, glaube ich, sind hiernach vor der Gefahr geschützt, zu lange in ausgefahrenen Geleisen stecken zu bleiben und, unempfänglich für das, was das frisch pulsierende geistige Leben der Gegenwart an Blüten und Früchten zeitigt, immer nur das verstaubte Alte liebevoll zu betrachten und wertvollem *Neuen* den Einzug in ihre Klassen zu versagen, weil dort eine erbeingesessene Schullektüre, welche der verbleichende Schimmer der Klassizität umgibt, dafür nicht Raum lässt.

Aber nach welchen Gesichtspunkten soll nun solch ein deutscher Lektürekanon für „Secondary Schools" zusammengestellt werden? Wo immer im Leben wir einen Weg suchen, schauen wir zuvörderst auf das *Ziel,* nach welchem jener Weg führen soll. Und haben wir uns für einen entschieden, so richten wir bei seiner Verfolgung den Blick immer wieder auf jenes Ziel, dem wir zustreben, und vergewissern uns, dass wir unterwegs nicht abirren. Dem Lehrer des Deutschen an amerikanischen Schulen sollte als leuchtendes Endziel vor Augen stehen, was ich in den Leitsatz zusammenfassen möchte: *Deutsch lehren und lernen heisst Deutschland, deutschen Volkes Art und Sitte, Deutschlands Kultur- und Geistesleben verstehen lehren und kennen lernen!*

Diesem Zwecke sollte jede deutsche Klassen- und Privatlektüre dienstbar sein, und nach diesem eben angedeuteten Gesichtspunkt ist die Auswahl zu treffen, auch die Auswahl des *ersten* dem deutschen Anfangsunterricht zu Grunde liegenden Buches! Als unbedingter Anhänger der analytisch-induktiven Methode befürworte ich natürlich die Form des „German Reader", einer Art Lesefibel, in welcher an der Spitze jeder Lektion oder jedes Kapitels ein kurzes, sprachlich und inhaltlich einfaches Lesestück steht, welches in der Klasse zu üben, zu Hause womöglich zu memorieren ist. Mag das nun eine geschichtliche oder literarische Anekdote, eine kurze Beschreibung oder eine Fabel, ein winziger Ausschnitt aus dem reichen Schatz deutscher Märchen oder Sagen sein, — jedes einzelne Stückchen muss seine unverkennbare Beziehung haben zu jenem idealen Endziel des deutschen Unterrichtes an hiesigen Schulen. An Stoff kann es da wirklich nicht mangeln, und je bunter er in jenem „First German Reader" gemischt ist, um so nützlicher für die Aneignung eines möglichst reichhaltigen Wortschatzes, um so interessanter für die Schüler. Historische und zugleich literarische Bonmots sollten an Stelle des nichtigen und alltäglichen Schnickschnacks treten, dem man so häufig in den Büchern dieser Art begegnet. Ich überschätze den ethischen Wert geschichtlicher oder literarischer Anekdoten wirklich nicht; aber in mancher von ihnen wird durch ein Wort, einen Zug eine bedeutsame Persönlichkeit kurz und treffend karakterisiert. Und schon die blosse Erwähnung solch einer Persönlichkeit aus Deutschlands grossen Zeiten erscheint mir wertvoll. Ich schlage aus dem grossen Vorrat beliebter Lehrbücher dieser Art ein beliebiges auf, nebenbei bemerkt sogar eines der besseren seiner Art, und frage mich beim Anblick der ersten Seite: Was in aller Welt bedeutet der in *London* einem *Fussballspiel* zuschauende *türkische* Gesandte für unsern *deutschen* Klassenunterricht? Was soll in einem andern deutschen Lesebuch für Anfänger die Beschreibung eines *chinesischen* Gastmahls, in einem dritten die Fahrt der Argonauten, Gespräche zwischen Jupiter und Apollo, u. s. w., u. s. w.? Ins rechte *deutsche Milieu* müssen von vornherein diejenigen Schüler geführt werden, die *Deutsch* und durchs Deutsche

Deutschland verstehen lernen wollen! Und in diesem Milieu sie festhalten, sie darin fortdauernd zu interessieren und anzuregen, dazu muss ihnen ihr „German Reader" weiterhin passend gewählte Stoffe vorsetzen, kleine Stücke, in denen hier etwa der Schüler mit Baldur und Loki, dort mit Siegfried und Kriemhilden, hier mit Barbarossa, dort mit Gutenberg, hier mit dem alten Fritz, dort mit Bismarck bekannt gemacht wird; daneben kurze Texte, welche vielleicht von Dornröschen oder Rübezahl, von Doktor Faust oder Tell und seinem Apfelschuss, von der Lorelei oder Burg Niedeck, vom Strassburger Münster oder dem Brandenburger Thor, von einem deutschen Turnier oder vom modernen Manöver erzählen.

Freilich öffnet ein solches kurzes Lesestück nur ein winziges Guckfensterchen, aber es schauen dadurch doch in unser Schulzimmer mancher Stern und manche Zinnen herein, die in dem Schüler die *Ahnung* eines reichen, schönen Gebietes entstehen lassen, mit dem sich später näher zu befassen, sehr wohl der Mühe lohnt.

Und was das allererste deutsche Lese- und Lehrbuch nur gewissermassen *in nuce* und in kleinen blinkenden Steinchen bieten konnte, das baut sich in dem *zweiten* deutschen Buche schon planmässig aus und zu vollständigerem Bilde zusammen.

Ich rede hier der *Chrestomathie* das Wort. Wohl weiss ich, dass manche meiner hiesigen Kollegen dafür nicht viel Meinung haben, aber denen schwebt wohl eine Chrestomathie alten Stiles vor, ein dickleibiger Band, worin Leichtes neben Schwerem, Altes neben Modernem, Profanes neben Klassischem steht und ein buntes Gemisch von Stilarten die Schüler verwirren muss. Wer die alten Anthologien und Chrestomathien dieser Art von Plötz, Burguy, Herrig u. a. noch in der Erinnerung hat, wird es verstehen, dass wir auch in Deutschland lange Jahre hindurch der *Autoren*lektüre den Vorzug gaben vor der Chrestomathie. Wir sind von unserm zeitweiligen Vorurteil gegen die Chrestomathie zurückgekommen, hauptsächlich weil diese sich heute in viel annehmbarerer Form präsentiert als früher. Auch aus praktischen Gründen. Man verlangt vom modern fremdsprachlichen Unterricht so vielerlei, vom Schüler Vertrautheit mit so reichhaltigem Wortschatz, selbst nach der Seite des Naturwissenschaftlichen, Technischen und Kommerziellen, Kenntnis der Realien u. s. w., dass es schlechterdings unmöglich ist, dies Alles durch Autorenlektüre zu erreichen. Auch haben wir uns doch schliesslich überzeugen müssen, dass der Sprung *vom Elementarbuch zum Autor* ein zu grosser, der Übergang ein zu unvermittelter ist. Dazwischen schieben wir nun z. B. im französischen Unterricht an deutschen Schulen leichte Prosawerkchen wie die auch hier in Amerika erschienenen und für hiesige Schulen bearbeiteten von G. Bruno: „Le Tour de la France par deux Enfants" und „Francinet". Darin wird im Rahmen einer anspruchslosen Erzählung von einem Autor, der für die *Jugend* schrieb, dem lesenden Schüler eine bunte

Fülle von allerhand Wissenswertem über des fremden Landes Geographie und Volkskunde, Kultur und Geschichte, Literatur, Kunst und Wissenschaft und dergl. geboten, selbst Gedichte sind eingestreut, kurz: eine Art Chrestomathie, freilich ganz anderer Art als die früher bearbeiteten, und *empfehlenswert* vor allem des ausgeglichenen Stils, der einheitlichen Darstellung wegen. Ähnliches ist gewiss auch für den *deutschen* Unterricht in amerikanischen Schulen schon zusammengestellt worden oder ist bei der regen Publikationstätigkeit, die sich auf diesen Gebieten des literarischen Marktes beobachten lässt, in nicht ferner Zeit zu erwarten.

Mir schwebt hier mehr ein deutsches Lesebuch etwa der Art vor, wie es die jüngst verstorbene Carla Wenckebach zusammen mit Margarethe Müller unter dem Titel „Glück auf!" oder wie es Dr. Weineck in seinem „Third German Reader" uns geboten hat.

In *ausführlicherer* Darstellung als es im ersten Elementarbuch möglich war, wird hier den Schülern ein deutscher Lesestoff geboten, durch dessen Mannigfaltigkeit doch überall das goldene Ziel, dem wir zuzustreben haben, sichtlich hindurchblinkt. Durch die germanische Götter- und Sagenwelt, durch wichtige Abschnitte deutscher Geschichte, durch deutsche Kunststätten und den deutschen Dichterwald, deutsche Spruchweisheit und deutsche Volkslieder wird der Schüler hindurchgeführt, und die Art, wie z. B. in dem Müller-Wenckebach'schen Buche das Verständnis Goethescher, Heinescher, Uhlandscher und Rückertscher Dichtungen vorbereitet wird durch sinnige Prosaumschreibung, die dem betr. Gedicht jedesmal vorgestellt ist, verdient alles Lob.

Dass man das *Wichtigste* über Leben und Schaffen unserer Klassiker, von denen die Schüler später das eine oder das andre Meisterwerk lesen werden, nicht bis zu einer künftigen Literaturstunde aufschiebt, sondern ihnen schon im zweiten Jahr der High School als Lesestoff bietet (vgl. Weineck-Bernstein), finde ich ganz in der Ordnung.

Soll unser Weg uns wirklich zu jenem Ziele führen, das ich vorhin als für die Auswahl der Lektüre bestimmend angegeben habe, so wird man bei der Vielseitigkeit des zu Erstrebenden auf die Dauer ohne ein *zweites* chrestomathieartiges Lesebuch *höheren Stils* wohl doch nicht auskommen, welches die Autorenlektüre im dritten und vierten Jahr der High Schools *begleitet* und *ergänzt,* und aus dem die *Privat*lektüre mit Nutzen schöpfen kann.

Bedenken wir: selbst bei fleissiger Lektüre kann der deutsche Lehrer doch nur eine sehr begrenzte Anzahl von literarisch wertvollen Werken lesen lassen, will oder soll aber doch dem Schüler eine darüber hinausgreifende Vorstellung von den herrlichen Schätzen geben, die im Wunderschacht deutscher Literatur aufgeschichtet sind.

Da gibt es meines Erachtens nur *eine* Möglichkeit: ein deutsches *Lesebuch* auch für die *oberen* Klassen der High Schools. Wenn z. B. im

dritten Jahr mit Recht Schillers Tell und sein Lied von der Glocke in der Klasse gelesen werden, so wird das Bild seines dichterischen Schaffens im *Lesebuch* ergänzt werden können durch eine Darstellung des *Inhalts* seiner übrigen, ich meine natürlich nur der wichtigsten, Dramen mit eingestreuten *Proben.*

Wird im vierten Jahr Goethes „Hermann und Dorothea" gelesen, so könnte das Lesebuch ergänzend bringen eine (natürlich nicht trockene) Analyse von Götz, Iphigenie, Tasso, Egmont und Faust, sowie als Muster Goethescher Prosa einen Abschnitt aus Dichtung und Wahrheit.

Und Lessing? Ich bin Ketzer genug, ihn ganz und gar in jenes Lesebuch zu packen, — und zwar gerade *weil* ich wünschte, dass die amerikanischen Schüler ihn *genauer* kennen lernten, als dies der Fall ist, wenn man sie monatelang zur Lektüre von „Minna von Barnhelm" zwingt und dann natürlich keine Zeit hat, sich noch mit anderen Werken Lessings zu befassen. Ob amerikanische Schüler wirklich durch dieses preussische Soldatenstück für Lessings Grösse Verständnis und Begeisterung gewinnen? Ganz abgesehen von der *Sprache,* die der heutigen Literatursprache doch gewaltig fern steht, bietet der Konflikt dem Verständnis selbst *deutscher* Gymnasiasten nicht geringe Schwierigkeit, wievielmehr amerikanischen Hochschülern, denen man den preussischen Major mit seinem subtilen Empfinden und seinen nicht leicht zu inpretierenden Ehrbegriffen doch nimmer so echt vor die Seele zaubern kann.

Wohl aber gibt es treffliche Wiedergaben des Inhalts jenes besten deutschen Lustspiels, aus denen hiesige Schüler wahrscheinlich eine klarere Vorstellung von dem gewinnen, worauf es dem Dichter ankam. Zwei oder drei karakteristische Szenen eingestreut, zeigen dem Schüler Lessings Bühnensprache; — das ist bald durchgelesen, und man hat Zeit erübrigt, um (gleichfalls durch Abschnitte aus dem Lesebuch) noch dem Laokoon und dem Nathan gerecht zu werden, vor allem für die Ring-Parabel in Lessings unsterblichen Versen die Schüler zu begeistern. Denn, und auch hier wird meine Ansicht manchem recht ketzerisch erscheinen, den Gesamt-Nathan halte ich für Schullektüre nicht geeignet.

Lessing hat darin die poetische Gerechtigkeit verletzt, indem er nur für *zwei* der drei Religionen wirklich edle und ideale Repräsentanten auf die Bühne stellt, und hat der eigentlichen Fabel des Stückes einen Abschluss gegeben, der selbst von 17-jährigen Schülerinnen und Schülern wohl schon als peinlich oder verletzend empfunden werden dürfte: zwei Menschenkinder, in deren jugendlichen Herzen wir in den ersten Akten des Stückes die Liebe (gewiss nicht die geschwisterliche) keimen sehen, sinken sich schliesslich als Bruder und Schwester gerührt in die Arme. —

Solch ein Klassikerlesebuch, im gewandten Schriftdeutsch von heute und mit eingestreuten Perlen aus den Meisterwerken einer grossen Zeit, könnte meines Erachtens auch noch Klopstock, Wieland, Herder und

Heinrich von Kleist berücksichtigen. Wir haben etwas Ähnliches im englischen Unterricht deutscher Schüler in einem Shakespearelesebuch, das es uns ermöglicht, selbst Schülern sechsklassiger Berliner Realschulen, die nur *zwei* Jahre dem Englischen widmen, den grossen Briten ein wenig näher zu rücken.

Sollte meine hier gegebene Anregung für amerikanische Schulen je Gestalt gewinnen, so werden die Deutschlehrer an den Secondary Schools merken, wie viel mehr Zeit sie dann der heutigen Literatursprache, dem modernen Kultur- und Geistesleben Deutschlands und solcher Lektüre zuwenden können, aus der ihren Klassen die heute so dringend geforderte Kenntnis der Realien zuströmt.

Wenn ich das durchlese, was der „College Entrance Examination Board of the Middle States and Maryland" als Zielforderung im Deutschen hingestellt hat und an Lektüre empfiehlt, so erkenne ich daraus das sehr gesunde Bestreben, in den Secondary Schools nicht einseitigen Klassikerkultus aufkommen zu lassen und ihnen die Notwendigkeit zu zeigen, auch mit der heutigen Umgangssprache die Schüler vertraut zu machen.

Ob sie diese moderne Umgangssprache aber wirklich aus allen dort vorgeschlagenen Lustspielen und Possen gewinnen können, will mir zweifelhaft erscheinen. Sollen Freytags Journalisten nur *diesem* Zwecke dienen, so liesse sich über die Berechtigung, dieses vor gerade einem halben Jahrhundert erschienene Stück in den Lektürekanon zu setzen, streiten. Und aus nichtigen Einaktern, wie sie schon von unsern Vätern und Müttern in geselligen Zirkeln auf deutschen Liebhaberbühnen dargestellt wurden, „Er ist nicht eifersüchtig", „Einer muss heiraten" u. dergl. klingt uns einerseits nicht mehr der moderne Konversationston entgegen, und andrerseits ist die deutsche Unterrichtsstunde doch eigentlich zu schade für solche Ware. Auch des guten alten Benedix Kulissenerzeugnisse bezeichnen einen solchen Tiefstand des deutschen Dramas, dass es mir wirklich an der Zeit scheint, auf neuere Lustspiele wirklicher Dichter hinzuweisen, die turmhoch über den Benedixiaden und Moserschwänken stehen und in den amerikanischen Schulen mit grösstem Interesse und wirklichem Nutzen gelesen werden würden: das feinsinnige Versspiel „Durchs Ohr" vom trefflichen Wilhelm Jordan, mehrere graziöse Einakter von Ludwig Fulda, und — sollen im 2. Jahr die Schüler sich an einem lustigen Einakter wirklich amüsieren (ich weiss zwar nicht, ob *das* der Zweck einer Schullektüre sein kann), so bieten sich im „Vetter aus Bremen" oder dem „Nachtwächter" von Theodor Körner wenigstens Erzeugnisse eines in der deutschen Literatur mit Achtung, von vielen mit Begeisterung genannten Dichters.

Von der dramatischen Lektüre in jenem „second year" scheint sich nach dem Wortlaut seiner Bestimmungen der „College Entrance Examination Board" überhaupt nicht viel zu versprechen, er scheidet fünfaktige

Stücke als zu lang aus und empfiehlt, jedenfalls nicht mehr als *einen* Einakter mit der Klasse zu lesen. Ich meine, auch *den* könnte man in die Privatlektüre verweisen. Mit Recht wird auf jener Stufe der *erzählenden* Prosa vor solchen dramatischen Nichtigkeiten der Vorzug gegeben, und ich begrüsse Autoren wie Heyse, Storm, Baumbach, Seidel, Volkmann-Leander mit Freuden in der vorgeschlagenen Liste. Freilich Andersen gehört meines Erachtens nach nicht dazwischen. So prächtig er auch erzählt, — er war kein *deutscher* Autor; und sollen *Märchen* und Sagen überhaupt *ausserhalb* des Rahmens jenes von mir karakterisierten deutschen Lesebuches noch im Zusammenhang traktiert werden, so greife man zu den klassischen Volksmärchen der Gebrüder Grimm, oder besser noch zu den so schlicht und doch so wundervoll erzählten Deutschen Volks- und Heldensagen von Gustav Schwab.

Die Vorliebe für Hillerns „Höher als die Kirche" verstehe ich nicht, auch sähe ich an Gerstäckers Platz lieber einen Grössern, z. B. Hauff oder Chamisso. Dass sich Wilhelm Hauff,einer der prächtigsten Erzähler in der deutschen Literatur, noch nicht die Herzen der deutschschreibenden amerikanischen Schüler hat erobern können, überrascht mich. Seine Märchen, sein Lichtenstein, seine meisterhaften Novellen gehören ebenso in den Kanon der Klassen- und der Privatlektüre wie Chamissos „Peter Schlemihl" und Eichendorffs„Aus dem Leben eines Taugenichts". Zschokkes „Zerbrochener Krug" wäre heute längst vergessen, wenn nicht ein Grösserer als er gleichzeitig mit ihm zu *dramatischer* Bearbeitung des Stoffes angeregt worden wäre. Ich empfehle Heinrich von Kleists gleichbetiteltes Lustspiel allerdings auch nicht als Schullektüre, aber wertvoller als Zschokkes Novelle erscheint mir denn doch Kleists „Michael Kohlhaas", welche Erzählung ein bedeutsames Kulturbild aus der märkischen Vergangenheit entrollt und in Berliner Schulen gern gelesen wird.

Gegen Wildenbruchs „Edles Blut" könnte man ja einwenden, dass für deutsches Kadettenleben die hiesige Jugend doch wohl nicht das richtige Verständnis mitbringt; ein Juwel moderner Erzählungskunst ist die reizende Novelle darum doch. Wer aus dem angedeuteten Grunde einer anderen Novelle Wildenbruchs den Vorzug geben möchte, der sei auf „Neid" besonders hingewiesen, wo der Autor gleichfalls eine Jugendgeschichte erzählt, aber überall das allgemein Menschliche heraushebt, das echte Empfinden des Kinderherzens betont, wie es *hier* sich nicht anders regen mag als in der deutschen Heimat.

Im „third year" soll schwierigere Prosa gelesen und den Klassikern gebührende Aufmerksamkeit geschenkt werden. Riehl und Freytag sind trefflich gewählte Autoren, nur würde ich vom letzteren lediglich einige Abschnitte aus seinen meisterhaften Kulturbildern mit den Schülern lesen, ihres kerndeutschen *Inhalts,* aber auch ihrer klassischen Prosa wegen. Wer hier noch reichere Auswahl wünscht, dessen Aufmerksamkeit sei auf

zwei neuere Meister deutscher Prosa, treffliche Schilderer deutschen Landes gelenkt, auf Theodore Fontane, den Autor der Wanderungen durch die Mark und den thüringischen Wandersmann August Trinius. Dass im „third year" Schillers Glocke und Tell den Ehrenplatz behalten müssen, betonte ich schon früher. Aber im „Neffen als Onkel" und im „Geisterseher" lernen die Schüler den grossen Dichter gerade von seinen schwächsten Seiten kennen. Da Schillers Prosa ohnehin im „fourth year" den Schülern noch vorgelegt werden soll, so halte ich es für keine Versündigung an Schillers Manen, wenn ich einen kleinen Teil von der ihm bisher gewidmeten Zeit dem Dichterherold des neuen deutschen Reiches, Emanuel Geibel, und der Lektüre seines gewaltigen Sophonisbe-Dramas oder seines „Meister Andrea" gewidmet sehen möchte.

Ganz unerwähnt unter all den Vorschlägen, die von berufener und unberufener Seite für die Lektüre an den Secondary Schools gemacht worden sind, finde ich auffallenderweise Theodor Körners Zriny. Sollte es Körner, dessen Familiengeschichte mit der Schillers so innig verwachsen ist, Körner, der in des Vaterlandes bewegtester Zeit „den grünen Kranz der Dichtung ums blutige deutsche Racheschwert geschlungen", denn nicht verdienen, dass sich auch deutsche Lehrer in Amerika zu Interpreten seiner Muse machen?

Im „fourth year course" tritt nun Goethe zunächst in den Mittelpunkt, und dass neben „Hermann und Dorothea" auch „Dichtung und Wahrheit" teilweise gelesen, weiterhin dieses Dichterbild noch durch Privatlektüre diesbezüglicher Abschnitte aus dem Lesebuch ergänzt werden möge, wurde schon angedeutet. Wenn ich recht berichtet bin, empfangen höchstens 20 bis 30% von den Schülern der High Schools noch eine weitere College-Ausbildung. Sollten nun wirklich jene aus den obersten Klassen der Secondary Schools in die Prosa des Lebens tretenden Schüler entlassen werden, ohne dass ihr deutscher Lehrer ihnen wenigstens an der Hand einer passend zusammengestellten Chrestomathie von der unvergänglichen Schönheit des „Faust" eine Vorstellung gegeben hat? Sollen sie nicht wenigstens ü*ber* Goethes Götz, Iphigenie, Tasso und Egmont einiges gelesen haben?

Noch zwei oder drei dieser Werke vollständig dem Kanon einzufügen, widerrate ich geradezu im Interesse solcher klassischen Lektüre, die dann ja doch nur durchgehetzt werden könnte.

Auch Schiller soll ja im vierten Jahre wieder traktiert werden. Ob aber Maria Stuart mit ihrer katholisierenden Schwärmerei eine dramatische Heldin ist, für die man die amerikanische Jugend wird begeistern können, möchte ich fast bezweifeln. Sie wird sich weit mehr angezogen fühlen durch den frischen Ton von Wallensteins Lager, durch die schwungvolle Prosa der Geschichte des 30jährigen Krieges.

Für die Streichung von Lessings „Minna von Barnhelm" habe ich schon vorhin meine Gründe angegeben und gezeigt, wie sich auf andere Weise dafür sorgen lässt, dass auch *jener* Heros unserer Literatur nicht zu kurz kommt, „ der uns vom falschen Regelzwange zur Wahrheit und Natur zurückgeführt". Einige würden auch um des spezifisch preussischen Inhalts willen, und weil der Schüler daran in deutsche Geschichte eingeführt wird, mit edlen Vertretern des preussischen Soldatenstandes bekannt gemacht werden kann, nur ungern auf Minna von Barnhelm verzichten. Nach dieser Richtung hin liesse sich in Paul Heyses „Colberg" oder in Wildenbruchs „Mennoniten" oder „Väter und Söhne" Ersatz schaffen, denn in den „Quitzows" würde der Berlinische Dialekt hiesigen Schülern zu viel Schwierigkeiten machen, und „Der neue Herr" steht literarisch nicht auf der Höhe der früheren historischen Dramen Wildenbruchs.

Um aber der früher angedeuteten Gefahr zu entgehen, nicht doch schliesslich im ästhetisch-literarisch-historischen Stoff stecken zu bleiben, scheint es mir im letzten Jahre deutschen Unterrichts an den Secondary Schools an der Zeit zu sein, der Klasse auch eine moderne Prosalektüre zu bieten, aus welcher deutsche „Realien" zu lebendiger Anschauung kommen. In manchen hier erschienenen Büchern, wie z. B. in Sterns „Geschichten vom Rhein" und „Aus deutschen Städten" und anderen, ist damit ein mehr oder minder gelungener Anfang gemacht worden. Die Kenntnis der „Realien", deutscher Verfassung, deutschen Heerwesens, deutschen Handels, deutscher Industrie u. s. w. dürfte gerade für die zahlreichen Jünglinge von Wert und Interesse sein, die später durch Reisen hinüber oder durch Handelsbeziehungen in Konnex kommen mit Deutschland und es dann geradezu als eine Lücke in ihrer Ausbildung empfinden würden, wenn ihnen nach diesen Seiten hin die *Schule* das richtige Verständnis noch nicht erschlossen hätte. Ich verlange ja nicht, dass solche Werke wie „A German Science Reader" von Gore, „Course in Scientific German" von Hodges, „Commercial German" von Arnold Kutner, „Scientific German Reader" von Vogel, Krons „German Daily Life", Prehns „Journalistic German" und ähnliche, monatelang die Klassenlektüre bilden; aber — wie manche Schulen im allgemeinen überhaupt mehr durch *das* wirken, was sie *anregend vorbereiten,* als wirklich *abschliessend schaffen,* so dürften sie auch in dieser Beziehung ihrer Aufgabe wohl schon hinreichend entsprechen, wenn sie die 16- bis 18-jährigen Schüler neben literarisch wertvollerer Lektüre auch für solche mehr *praktischen* Bedürfnissen dienende zu interessieren beginnen.

Auch auf deutschen Realanstalten, auch auf solchen, die ihre Abiturienten unmittelbar zur Universität entlassen, gilt es nicht mehr für eine Blasphemie, in dem einen Semester Shakespeares Hamlet, im folgenden Tyndalls Fragments of Science oder ein Werk von Stuart Mill zu lesen.

Auffallend wenig Beachtung scheint hier noch die deutsche Brief- und Memoirenliteratur gefunden zu haben, und doch brauche ich hier nur die Namen Humboldt, Bismarck, Moltke zu nennen, um anzudeuten, wie Wertvolles aus jenem Schatze noch herausgehoben und auch für die Schullektüre nutzbar gemacht werden könnte. Deutschlands grösster Stratege z. B. war auch einer der grössten Stilisten, ist doch die Darstellung seiner kleinasiatischen Reisen Xenophons Anabasis an die Seite gestellt worden!

Und noch auf eine andere Lücke im Kanon der deutschen Lektüre an hiesigen Schulen möchte ich hinweisen. Von welchem sprachlichen und historischen Wert war uns, von Demosthenes und Cicero ganz zu schweigen, in unserer eigenen Schulzeit die Lektüre von Mirabeaus Reden!

Mag sein, dass unser Bismarck nicht über den leidenschaftlichen Schwung des Pariser Tribunen verfügte, aber die Lektüre seiner Reden verrät doch, dass auch *er* der Sprachgewaltigen Einer war, und — was von keiner philippischen und keiner catilinarischen Rede sich sagen lässt — aus seinem kernigen, wuchtigen Deutsch spricht zu uns machtvoll der grosse Heros seiner Nation, von dessen Geist auch dieses Landes Söhne einen Hauch verspüren sollten. —

Mit flüchtigen Strichen und hie und da nur andeutend habe ich nun das weite Gebiet umzogen, auf dem der hiesige Deutschlehrer die Lektüre für seine Klassen wählen mag. Alljährlich erweitert sich dieses Gebiet, wie die Literatur sich stetig verjüngt, und wer kann sagen, ob nicht schon die nächsten Jahre der deutschen Dichtung einen neuen Klassiker bringen, an dem man nicht vorübergehen darf, wo irgend in der Welt Deutsch unterrichtet wird. Auch der Lehrer der modernen Fremdsprachen, *er* vielleicht mehr als jeder andere, *muss auf der Warte stehen,* auslugend nach wertvollem *Neuen.* Stetig erneut sich ja auch seines Unterrichts Aufgabe und Ziel. Er muss (wie Stephan Wätzoldt auf dem Berliner Neuphilologentage ausrief) im Gegensatz zum klassischen Philologen, neben liebevollem Betrachten der dichterischen Meisterwerke früherer Zeit auch auf das *Lebendige,* das der *Gegenwart* Entsprossene und *sie* Kennzeichnende eingeben und durch angemessene Auswahl des Lesestoffes für des fremden Volkes eigenartige geistige und materielle Kultur, in unserem Falle also für deutschen Volkes Art und Sitte das Verständnis zu erschliessen trachten. *So* baut er mit an jener Geistesbrücke, die — ob auch Tausende von Meilen vom alten Vaterland uns trennen — aus der alten Welt zur mächtig aufstrebenden neuen herüberführt, und auf welcher auch — von drüben und hüben — das junge Geschlecht, an dessen Erziehung *wir* mitarbeiten, sich dermaleinst *verständnisvoll* die Hand reicht zu brüderlicher Mitarbeit an den gemeinsamen grossen Aufgaben der Menschheit.

Arno Holz.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *O. E. Lessing, Ph. D.*, Smith College.

So hart und stark wie der Klang seines Namens ist der Mann selbst. Echt und wahr bis in den innersten Kern seines Wesens; unerschütterlich in seiner Überzeugung, zielbewusst in seinem Streben, klar und scharf in seinem Denken, furchtlos und unermüdlich im Kampf. Ein ganzer Mann. Darum hat er wenige Anhänger, zahllose Feinde.

Arno Holz ist ein Dichter von tiefstem Gefühl, feinstem Empfinden; von unerschöpflicher Kraft der Phantasie. Sein Wollen kennt keine Grenzen. An Sprachgewalt und Ausdrucksvermögen, an sicherer Beherrschung der technischen Mittel übertrifft er alle Dichter des Jüngsten Deutschland. Er beugt sich vor keiner Autorität; aber er achtet die Grossen. Er verdankt seinen inneren Reichtum niemand als sich selber. Er geht Wege, die noch keiner vor ihm betreten. Er ist ein echter Künstler, eine Welt für sich. Darum scheint diese Welt dem Publikum verschlossen. Die Kritiker-Menge bemüht sich nicht hineinzudringen. Sie steht aussen, spottet und verleumdet, was sie nicht kennt. Die Literaturgeschichtsschreiber haben einen flüchtigen Blick hineingeworfen; sie haben da und dort in seinem Garten einen Keim bemerkt, ein Blättchen abgezupft, es nach hergebrachtem Schema „bestimmt", rubriziert, präpariert. Arno Holz ist nun für sie tot. Sein Schatten spukt noch als „konsequenter Naturalist" in den dicken Bänden „wissenschaftlicher" Werke.

Es hilft nichts, dass der lebendige, der vierzigjährige Arno Holz sich seines Lebens wehrt, seine Stimme erhebt: „Das grässliche Präparat, das Ihr aus ein paar Schnitzeln meiner Jugendwerke gemacht habt, das Ihr in Euren Schubladen als Kuriosum aufbewahrt — das ist ja gar nicht der wirkliche, der leibhaftige Arno Holz! Hört mich doch an! Lest meine Schriften ganz; und lest sie selbst! Plappert nicht einander nach; gebt mir Luft und Licht, damit ich weiter schaffen kann. In ein paar Jahrzehnten sprechen wir uns wieder. Dann verdammt mich — wenn Ihr das Herz habt!" — Umsonst; Arno Holz ist der „konsequente Naturalist"; er ist und bleibt tot. Tot für die Herren der „Wissenschaft".

So ist Grillparzer einige Menschenalter lang als Schicksalstragödien-Schreiber durch die Literaturgeschichte geschleppt, so ist Hebbel verkannt, so ist Mörike und Hugo Wolf missachtet worden. So hat Deutschland Otto Ludwig und dutzend andere, die nicht waren wie alle, verhungern lassen. So hat es Arnold Böcklin, als dieser schon herrlichste Werke geschaffen hatte, verlacht, verhöhnt, mit Füssen getreten. Und so kämpft heute Arno Holz, einsam, in Not und Sorge, für seine Überzeugung, für seine künstlerischen Ideale. Unverstand und Bosheit des Kritikerhaufens, der noch stets vom Blute seiner Opfer gelebt hat; Schwerfälligkeit und Pedanterie der Zunftgelehrten, denen „Methode" mehr am Herzen liegt als die Förderung der Kunst — das sind die Mächte, die Arno Holz seit nunmehr zwölf Jahren zu bekämpfen gehabt hat. Das sind die Mächte, die einen Künstler gezwungen haben, durch Fabrikation von Kinderspielzeug jahrelang kümmerlich sein Brot zu verdienen; die Mächte, die denselben Künstler heute wieder dem Abgrund des Hungertodes nahe gebracht haben. Es ist hier nicht die Frage, ob Arno Holz einst neben jenen Grossen im Andenken der Nachwelt fortleben wird: das bleibt der Nachwelt überlassen. Für die Mitwelt aber handelt es sich darum, ob sie einem Künstler, der bereits glänzende Proben seines Könnens gegeben hat, die ihm gebührende Achtung schenke, oder nicht; es handelt sich darum, ob sie einem Talente, das auch die verbohrtesten Gegner nicht wegzustreiten wagen, die äusseren Bedingungen sich ganz

zu entfalten, gewähren will, oder nicht. Es handelt sich darum, ob wir uns mit einer eigenartigen Persönlichkeit ehrlich und ohne Vorurteile auseinandersetzen, oder ob wir gewissenlos uns dem Haufen der Spötter gesellen wollen, die das Wesen dieser Persönlichkeit nicht erfasst haben.

In jeder Literaturgeschichte steht zu lesen, dass Arno Holz in Gemeinschaft mit seinem Freunde Johannes Schlaf die Technik des modernen Dramas geschaffen hat. Um ein „Dokument" zu haben, muss ich zitieren, und zwar den gewiss nüchtern urteilenden Adolf Bartels. In seiner *Geschichte der deutschen Literatur*, II, 674 f., heisst es: „Seine (des konsequenten Naturalismus) Schöpfer sind Arno Holz aus Rastenburg in Ostpreussen (geb. 1863) und Johannes Schlaf aus Querfurt (geb. 1862), und zwar mit den... novellistischen Skizzen *Papa Hamlet* (1889) und dem Drama *Familie Selicke*. Dem Zola'schen Reporter-Naturalismus gegenüber, der an die Objekte herangeht und sie, drastisch gesagt, beschnuppert, predigten Holz und Schlaf die Notwendigkeit, die Dinge an sich herankommen zu lassen, sie gewissermassen einzusaugen, und gelangten so zu einem intimen Naturalismus, der Sinnen- und dadurch auch Stimmungseindrücke gleichsam phonographisch wiedergeben will. Die wichtigste praktische Folge war eine völlige Revolution der dramatischen Rede, die nun im Bunde mit der schon im Ibsenschen Drama erreichten täuschenden (sachlichen) Wirklichkeitstreue, völligen Unabsichtlichkeit und exakten Motivierung das neue deutsche Milieudrama ergab. Holz, der sich vorher durch sein *Buch der Zeit* (1855) als das grösste Formtalent unter den lyrischen Stürmern und Drängern erwiesen und später auch noch eine Revolution der Lyrik (Abschaffung von Reim und Rhytmus zugunsten eines natürlichen Sprach- und Sachrythmus) ins Werk setzte, und Schlaf... pflückten trotz einer Reihe dramatischer Schöpfungen... nicht die Früchte ihrer Neupflanzung, die fielen einem jungen schlesischen Poeten, Gerhart Hauptmann, zu, der... unter Holzens Einfluss geraten war." Sonst weiss Adolf Bartels über den „Schöpfer des konsequenten Naturalismus" nichts zu sagen. Über die Stellung, die Richard M. Meyer gegen Arno Holz einnimmt, habe ich früher einmal gesprochen; s. P. M. III, p. 271. Der Dichter selbst sagt, *Die Kunst, ihr Wesen und ihre Gesetze*, I, p. 44: „Als Theoretiker stehe ich weder auf dem Boden des „„Realismus"" noch des „„Naturalismus"", noch sonst eines Ismus. Nur als Praktiker bin ich Parteimann"; und *Revolution der Lyrik*, p. 47: „Niemand hat das Recht, unter Naturalismus literarisch etwas Beliebiges zu verstehen, sondern seine Anschauungen sind dokumentarisch festgelegt worden durch Zola. Gegen das Prinzip dieser Anschauungen wandte ich mich... und fundamentierte in meiner Schrift *Die Kunst* ein neues". Ebendort, p. 64: „Wir wehren uns gegen jede Schulbezeichnung"; u. s. w.

Mit „phonographischer Wiedergabe", „konsequentem Naturalismus", etc. muss es also eine eigene Bewandtnis haben. Sehen wir uns den Theoretiker Arno Holz einmal genauer an; vielleicht lernen wir den Praktiker dann rascher kennen; denn der Praktiker hat die Theorie geschaffen oder vielmehr aus seinen eigenen Werken gezogen, nicht umgekehrt, und das ist wichtig zu wissen. Verstehen wir das Prinzip von Holzens Ästhetik, so werden wir es leicht in allen seinen Schöpfungen wiedergespiegelt finden. Diese werden uns von vornherein vertraulicher ansprechen, als wenn wir ihnen zögernd, von den Vorurteilen der alten Ästhetik gehalten, entgegentreten.

Noch selten ist ein Satz so oberflächlich gelesen, so töricht gedeutet, so boshaft gegen seinen Urheber ausgebeutet worden, als die Formel, zu welcher Arno Holz durch seine ästhetischen Untersuchungen gelangte, an deren Inhalt er zäh festhält, deren Form er preisgibt. Dieser Satz heisst: „Die Kunst hat die Tendenz, wieder die Natur zu sein; sie wird sie nach Massgabe ihrer jeweiligen Reproduktionsbe-

dingungen und deren Handhabung." Wie ist Arno Holz zu diesem Satz gekommen? Was ist das Neue, das Revolutionäre daran? Was ist das Element darin, das den Ästhetikern und Kritikern aller Gattungen und Schulen so unausstehlich, so lächerlich erschien?

Was ist Kunst? Seit dem Streit Gottscheds mit den Schweizern ist diese Frage nicht zur Ruhe gekommen. Unsere grössten Künstler haben eine Antwort darauf zu geben versucht. Es ist klar: Kann die Frage annähernd beantwortet, kann der Begriff Kunst überhaupt definiert werden, so kann das nur durch einen echten Künstler geschehen. Alle andern Menschen, mögen sie sich auf Wissen, Scharfsinn, „Kunstverstand" noch so viel einbilden, von dem innersten und tiefsten Wesen der *Kunst* haben sie höchstens eine entfernte Ahnung. Daran muss unbedingt festgehalten werden: trotz Hegel, Fechner, Volkelt, Lipps, etc. Gehen wir also zu denen von unsern grossen Künstlern, die sich am eifrigsten bemüht haben, die ihrem eigenen und dem Schaffen anderer unterliegenden Gesetze zu finden und auszusprechen: Schiller und Goethe, Grillparzer, Hebbel und Otto Ludwig. Einen Überblick zu gewinnen, genügt es, die Kardinalsätze anzuführen.

Schiller und Goethe sprechen ihre Definitionen, soweit sie klar abgerissene Definitionen zu geben versuchten, fast immer als Forderungen aus; das ist wohl zu beachten. Aus den von Harnack in seinen Büchern: *Die Ästhetik der Deutschen* und *Goethe in der Epoche seiner Vollendung* zusammengestellten Äusserungen der Dichter über das Wesen der Kunst geht als Quintessenz hervor: 1) Der Massstab des Urteils ist nicht die Natur an sich, sondern der „schöne Mensch" im speziellen. 2) Die Aufgabe der Kunst ist „durch den Schein die Täuschung einer höheren Wirklichkeit zu geben"; „des Künstlers Schöpfung sei soweit real, dass sie stets *wahr* sei, soweit ideal, dass sie niemals *wirklich* sei". Ganz allgemein ausgedrückt: Die Kunst stellt die Natur *in schöner Form* dar.

Grillparzer stimmt darin überein, wenn er sagt: „Die Kunst beruht auf einer Steigerung des Wirklichen und unterscheidet sich eben dadurch von der Natur". Dabei steht er aber viel fester auf dem Boden der Natur als selbst Goethe. Alles Lehr- und Reflektionsmässige, alles, was nicht „durch seine blosse Existenz Glauben erzwingt", weist er aus dem Bereich der Kunst. Wohl schätzt er die Form aufs höchste, denn „sie schliesst ab wie die Natur"; aber sie ist ihm nicht Selbstzweck. Leben und Form will er vereinigen, dass „beiden ihr Recht geschehe".

Hebbel und Ludwig gehen noch einen Schritt weiter. Ihre Definition von Kunst ist im wesentlichen die: 1) Die Kunst stellt die Natur („das Leben") dar. 2) Die Schönheit der Form ist der künstlerischen Darstellung immanent und wird nicht vom Künstler gleichsam äusserlich hinzugetan. 3) Die Fixierung des Lebensgehalts ist wichtiger als die Schönheit im einzelnen. Schönheit und Wahrheit sind dasselbe. „Wahrheit ist Übereinstimmung eines Reichtums von Zügen für den Verstand, Schönheit die Übereinstimmung, Einheit in der Mannigfaltigkeit für den unmittelbaren Sinn". Ähnliches hatte freilich auch schon Goethe ausgesprochen. Aber während er und Schiller nie ganz von dem einseitigen Schönheitsideal des Winckelmann'schen Klassizismus loskamen und dieses auch noch auf Grillparzer bis zu einem bedeutenden Grade fortwirkte, haben Ludwig und Hebbel sich davon befreit. Sie unternahmen es, sich ohne Vorurteile, klassischer oder romantischer Färbung, mit den Problemen ihrer eigenen Zeit künstlerisch auseinander zu setzen, sich durch gründliches Forschen über die Ziele ihrer Kunst klar zu werden. So wurden sie die Vorläufer einer neuen Kunst, deren technische Mittel sich mehr und mehr vervollkommneten, deren Gebiet die tiefsten Abgründe, die feinsten Verzweigungen des vielgestaltigen modernen Lebens zu umspannen begann. Aber sie drangen nicht ins Volk; ihr Werk wurde rasch vergessen. Das literarische Leben Deutschlands versandete.

Die politischen Ereignisse nahmen die ganze Energie des Volkes in Anspruch. Der grosse Krieg brachte keine grosse Dichtung oder Kunst hervor. Was an bedeutenden Talenten da war, wurde nicht gewürdigt. Menzel und Böcklin, Keller und Raabe blieben unbeachtet, Anzengruber bahnte sich langsam seinen Weg. Ein gutgemeinter Patriotismus liess sich an den aufkostümierten Goten Felix Dahns, an der süsslichen Minnesingerei Julius Wolffs und Baumbachs genügen. Archaisierender Dilettantismus begeisterte sich für die Mumienpoesie des Ägyptologen Ebers. Aber in den Goldschnittbändchen dieser Modeschriftsteller pulsierte kein Leben. Da hallte nichts nach von dem Lärm und Gebraus der neuen Zeit, von den tausend Fragen, die eine rastlos vorwärts schreitende Naturwissenschaft, eine mächtig wachsende Industrie, Kapitalismus und Sozialismus in die Gegenwart hineinwarf.

Die neue Zeit gehörte der Jugend. Sie hatte alle diese Fragen zu lösen. Ihr konnten die Lieblingsautoren der älteren Generation nichts bieten. Im Auslande aber waren Künstler, die mit unerhörter Kühnheit in das Leben der Gegenwart griffen. Zola, Ibsen, Tolstoi, Dostojewskij wurden den jungen Talenten Deutschlands zur künstlerischen Offenbarung. Ein neuer Sturm und Drang ging durch die Literatur. Zola insbesondere wurde zum Befreier von den Fesseln einer erstarrten Ästhetik. Sein berühmter Satz: „Ein Kunstwerk ist ein Stück Natur, durch ein Temperament gesehen", galt als das Zauberwort, vor dem alle Schranken der Kunst fielen. Der Inhalt dehnte sich ins Unermessliche aus und sprengte die alten Formen. Auch die hässlichsten Niederungen des Lebens gehörten in den Bereich künstlerischer Darstellung. Nicht mehr „Schönheit", eine „höhere Wirklichkeit" war das Ziel der Kunst, sondern Wahrheit; Wahrheit um jeden Preis. Kein Wunder, dass radikale Stürmer nun übers Ziel hinausschossen, und, in verworrener Auffassung jenes Satzes, die Wahrheit mit der virtuosen Darstellung des Äusserlichen verwechselten, dass sie mit Vorliebe das Hässliche und Gemeine zum Gegenstand ihrer Kunst machten. Weder sie, noch die Alten, denen die „Schmutzliteratur" der Jüngst-Deutschen ein Greuel war, dachten daran, dass Zolas Satz etwas anderes besagte, als der Ausspruch Goethes: „Im Grunde bleibt kein realer Gegenstand unpoetisch, sobald der Dichter ihn gehörig zu gebrauchen weiss".

Unter den Stimmführern der Jüngst-Deutschen war einer, der sich auf die Dauer von dem neuen Kunstgesetz nicht blenden liess: Arno Holz. Nach einer Gedichtsammlung *Klinginsherz* und einer Schrift über Geibel veröffentlichte er zweiundzwanzigjährig sein erstes Werk, — denn das Frühere „rechnete" er nicht — *Das Buch der Zeit, Lieder eines Narren*, Zürich 1885. In dem 500 Seiten starken Band steckte mehr, als nur die glänzende Leistung eines Formtalents. Der Geist des Buches war in der Tat, wie der Titel sagte, der Geist einer neuen Zeit. Mit dem überlieferten Begriff von „Poesie" war gründlich gebrochen. Nicht nur im Walde, im Wehen des Abendwindes, in zerbröckelten Ruinen, in schilfumkränzten Weihern fand Arno Holz Poesie, sondern auch im Kohlendunst von Bergwerken und Fabriken, im Pochen und Hämmern der Maschinen, im Sausen der Eisenbahn, im Gefängnis, im Spital. Eine unendliche Mannigfaltigkeit, die feinste Abstufung von Tönen, Bildern und Stimmungen zeichnen dieses wunderbare Jugendwerk aus. Laurie Magnus hat einen schönen Aufsatz darüber geschrieben, Fortnightly Review, 1897, pp. 492 ff. Arno Holz wird da vorwiegend als revolutionärer Dichter geschildert. Freilich, der bittere Hass der Sozialisten gegen die Unterdrückung durch Kirche und Staat flammt überall auf; er steigert sich sogar zum gotteslästerlichen Fluch. Der englische Schriftsteller findet mit Recht eine Entschuldigung dafür in der Jugend des Dichters und in dem jammervollen Byzantinismus, der in Deutschland damals wie heute die freiheitlichen Regungen des Volkes mit seiner muffigen Schwüle zu ersticken drohte. Wie ein Catullus, ein Burns, ein Shelly sei Arno Holz deswegen

nicht von der Unsterblichkeit ausgeschlossen: „May not Germany one day raise to Arno Holz his marble tribute of a dome?“ Der Atheismus des jungen Dichters hat seinen Grund nicht in oberflächlicher Negation des Bestehenden, sondern im ehrlichen Ringen nach Wahrheit, im tiefen Schmerz über die trübe Gegenwart. So erschallt neben dem höhnischen Lachen des Skeptikers auch der begeisterte Ruf des Idealisten, der an eine künftige Trias von Wahrheit, Freiheit und Recht glaubt.

Der unbefangene Leser wird sich durch den sozialistischen Radikalismus des Buches nicht am Genuss des Lieblichen und Zarten, das der Dichter in reichlichem Masse bietet, stören lassen. Arno Holz hat nicht nur ein seltenes Vermögen der Nachempfindung: die frische Waldromantik Eichendorffs trifft er im Tone ebenso gut, wie die kräftige Rhetorik Emanuel Geibels; er zeigt vielmehr auch schon in diesem Erstlingswerk seine ganz bestimmte Eigenart. Abgesehen von der stofflichen Erweiterung der Lyrik, und abgesehen von der sozialistischen Tendenz, die den Anfang der sog. Grosstadtlyrik bezeichnet, hat Arno Holz bereits eine Forderung des Kritikers Julius Hart zu erfüllen begonnen: die im Gegensatz zur vorhergehenden Poesie grössere Objektivität der modernen Lyrik. „Die Lyrik,“ sagt Hart, „wird auch aus der fremden Seele heraus denken, fühlen und reden lernen und nicht immer das Ich zum Wort kommen lassen. Sie wird das Landschaftliche in ganz anderer Deutlichkeit uns malen, das Einzelbild statt eines typischen hinstellen, die Empfindungen schärfer begründen, ihre Ursachen darlegen und die Gefühle selber feiner zerlegen. In dieser Kunst hat Goethe zum Teil Grosses geleistet... Vorwiegend ist aber auch die Goethesche Sprache Gefühlssprache und ihr Wesen musikalischer Natur; dem gegenüber wird die Lyrik des Realismus reichere Elemente der Naturanschauung verarbeiten und einen mehr malerischen und plastischen Karakter annehmen, das Bildliche, das bei Goethe zurücktritt, mächtiger in den Vordergrund stellen.“*) Die Objektivität des Dichters, der aus der fremden Seele heraus denkt und fühlt, kommt zu schönem Ausdruck in dem Zyklus: *Arme Lieder*, „Mein Fenster schaut auf einen düstern Hof“, „Een Boot Is Noch Buten!“, „So Einer War Auch Er!“, „Nachtstück“. Wie alle diese *Armen Lieder* zugleich auch Beispiele plastischer Anschaulichkeit sind, so erweist sich die Fähigkeit, die innere Stimmung durch die äussere Umgebung zu verbildlichen, in noch höherem Grade in einigen Liedern aus den *Tagebuchblättern* und dem *Phantasus*, z. B. „Ihr Dach stiess fast bis an die Sterne“, „Die Nacht verrinnt, der Morgen dämmert, vom Hof her poltert die Fabrik“.

Kurz, das Buch hätte genügt, zehn junge Dichter berühmt zu machen. Johannes Scherr und Graf von Schack priesen es; „es tröpfelt einige wohlwollende Kritiken“; die Augsburger Schillerstiftung krönte es mit einem Preis: aber es drang nicht durch. Der enttäuschte Dichter zergrübelte sich den Kopf über seinen Misserfolg. (Fortsetzung folgt.)

*) Zitiert aus der trefflichen Broschüre Dr. Strobls: *Arno Holz und die jüngstdeutsche Bewegung*, Berlin 1902.

Berichte und Notizen.

I. Eine deutsche Bildungsstätte in Neapel.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Seminardirektor Emil Dapprich.*

In der Villa Nazionale, dem ewig grünenden und blühenden Parke, der sich dicht am Meeresufer im nördlichen Teil der schönen Stadt Neapel hinzieht, steht ein prachtvolles, palastähnliches Gebäude, das die Namen Aquarium Neapolitanum und Stazione Zoologica führt. Es ist mit deutschem Gelde auf dem von der Stadt zur Verfügung gestellten Bauplatze aufgeführt worden und enthält ausser dem reichhaltigen, 26 grosse Becken umfassenden See-Aquarium im unteren Stock in den beiden oberen Stockwerken die Arbeitsräume der seit 30 Jahren bestehenden marinen Station des genialen und unermüdlichen Forschers, Prof. Heinrich Dohrn.

Er kam i. J. 1870 als Privatdozent nach Neapel, um dort die erste und für lange Zeit einzige zoologische Station zu errichten, die nach der Ansicht der bedeutendsten Naturforscher schon lange ein dringendes Bedürfnis war. Er verwandte auf die Gründung dieser Anstalt aus eigenen Mitteln mehr als 300,000 Mark, und wusste durch eine geschickte und unermüdliche Agitation seiner Sache mit dem Beistand der grössten Zoologen, das deutsche Reich sowohl als auch Privatleute und wissenschaftliche Gesellschaften,zu so hohen Beiträgen zu bewegen, dass der Bau und seine Einrichtungen im Betrage von einer halben Million Mark vollendet werden konnten und ein Betriebskapital von mehr als 70,000 Mark per Jahr ihm zur Verfügung stand. Mit diesen Mitteln hat Prof. Dohrn Erstaunliches geleistet; er hat die Naturforschung so mächtig gefördert, dass sein Name für alle Zeit als einer der besten seines Berufes leben wird.

Vier Aufgaben hat sich diese zoologische Station gestellt: 1. Sie will die Fauna des mittelländischen Meeres, soweit dies möglich ist, für Laien und Gelehrte zur Darstellung bringen; 2. die Herstellung zoologischer Präparate für Museen und Schulen in künstlerischer Weise zu immer grösserer Vollkommenheit bringen; 3. den Zoologen aller Nationen Räume, Apparate und Material zur Verfügung stellen, und 4. durch Veröffentlichung der Resultate ihrer Forschung in den Jahrbüchern der wissenschaftlichen Welt Kunde geben von ihren Leistungen. Lassen Sie mich in wenig Worten zeigen, wie vorzüglich diese Arbeiten in den 30 Jahren geleistet worden sind.

Betreten Sie mit mir das Museum; wir kaufen uns für einen Lire den *„Leitfaden für das Aquarium"*, der auf über 100 Seiten Illustrationen und Beschreibungen fast aller der Seetiere gibt, die in diesen Räumen hausen, und wir treten vor das Basin No. 1. Hier haben die Stachelhäuter ihr Heim. Da kriechen Seesterne in allen Farben, vom tiefsten Rot bis zum Violet, auf ihren durchsichtigen, fadenähnlichen Füsschen umher, steigen bisweilen an der glatten Glaswand empor, oder wandeln an den überhängenden Felsen mit grösster Sicherheit dahin. Dazwischen liegen träge Seeigel von meist kugeliger Form, schön gefärbt und mit weissen, roten oder braunen Stacheln über und über bedeckt, zwischen denen die fast unsichtbaren Füsschen wie feine Glasfäden hervorragen. Auf dem Grunde liegen zwischen Steinen die Seewalzen, von denen einige reifen Gurken sehr ähnlich sind, da sie dieselbe Form, Farbe, Grösse und Rauhigkeit besitzen. Seeigel und Seewalzen werden von gewissen Völkern als Nahrungsmittel benutzt, ja sogar als Delikatessen sehr geschätzt. Auch Seelilien und Schlangensterne ergötzen das Auge durch ihre langen, graziösen Arme, die sich nach allen Richtungen hin beugen und verschlingen. Wenn sie ein

Korallenbäumchen umklammern, sehen sie fast wie Blumen aus, die dort hervorgesprosst erscheinen. Die gefiederten Arme der Haarsterne, von denen sich hier die bunten Exemplare von Antedon rosacea befinden, sind in beständiger Bewegung; oft lösen sich diese Tiere von ihrem Stützpunkte los und gleiten, mit ihren Armen die Flut peitschend, schwimmend von Ort zu Ort. Stundenlang stehen die Besucher vor diesem Lebensbild, ergötzen sich an dem bunten Wechsel, der sich ohne Rast und ohne Ruh' in der krystallenen Flut vollzieht; zögernd wendet sich der Fuss zum Weitergehen; nichts kennzeichnet besser das Gefühl der Zuschauer, als der Ausruf eines kleinen deutschen Mädchens, die neben mir stand: Ach, Mutter, wie schön!

Es würde meine Leser ermüden, wollte ich den Reichtum und die Pracht der tausende von Lebewesen, welche sich in diesen Räumen befinden, auch nur mit der grösstmöglichen Kürze darstellen; ich beschränke mich darauf, den Goethe'schen Satz etwas zu erweitern, indem ich ihn so fasse:

„Greif' nur hinein ins volle Leben;
Wo du es fasst, da ist es interessant."

Für die Herstellung zoologischer Präparate hat sich Prof. Dohrn einen Mitarbeiter erzogen, der in der Welt seinesgleichen sucht: es ist der Konservator der Anstalt, Salvatore Lo Bianco. In Palermo als Kind armer Leute geboren, kam er in seinem 14. Lebensjahre zu Dohrn und hat sich unter dessen Führung zu einem ausgezeichneten Gelehrten und geschickten Praktiker emporgearbeitet. Seine Spezialität ist das Präparieren seltener und schwierig zu konservierender Seetiere. Milwaukee besitzt in seinem Museum eine kleine Sammlung von Exemplaren aus der Dohrn'schen Anstalt, von denen sich die meisten 20 Jahre lang gut erhalten haben; heute aber bietet die Station Formen, an deren Herstellung man vor so viel Jahren kaum denken durfte. Gibt es doch Quallen, die so unendlich zart sind, dass die leiseste Berührung des Fingers sie sofort zerstört, indem sie wie in nichts zerfliessen, oder die bei der Anwendung der früher gebräuchlichen Konserviermittel in unförmige Klümpchen zusammenschrumpfen. Heute werden auch diese schönen und zarten Gebilde der Künstlerin Natur durch die Hand eines Lo Bianco so präpariert, dass sie für 100 Jahre Gestalt, Farbe und Grösse bewahren, und nur die Bewegung fehlt, um sie für lebendig zu halten. Wie viele tausend Versuche aber nötig waren, diese Methoden zu schaffen, das lässt sich leichter ahnen, als sagen. Bedeutende Zoologen haben unter der Schulung dieses Italieners sich das nötige Geschick erworben, bei Expeditionen die reichen Schätze aus der Fauna der Meere für spätere Bearbeitung in den Laboratorien der Naturforscher aller Länder in vorzüglicher Weise zu erhalten.

Weit über 1000 Gelehrte aus fast allen Kulturstaaten haben in Neapel längere oder kürzere Zeit gearbeitet, um unter Dohrn ihre Vorbildung zu vollenden, oder gewisse zoologische Probleme zu lösen. Katheder und Hörsäle gibt es dort freilich nicht; weder der Leiter noch seine ständigen Mitarbeiter unterrichten. Sie stellen den Besuchern alles zur Verfügung, was zu selbständiger Arbeit nötig ist, und überlassen jedem die Auswahl seines Arbeitsfeldes, seiner Zeit, Methode etc. Gesetzt es würde sich einer als das Ziel seiner Forschung die embryonale Entwickelung der Selachier (Haie) wählen, so würden ihm Haifischeier in allen Stufen der Entwickelung zur Verfügung gestellt, die er nun von Tag zu Tag, von Stunde zu Stunde beobachten kann, die er sezieren darf, die er in beständig fliessendem Meerwasser ganz nach seinem Willen behandeln mag. Enthält das Resultat seiner Forschung Neues und Interessantes zur Genüge, so steht ihm der Jahresbericht zur Veröffentlichung seiner Monographie zur Verfügung. Wenn einer meiner Leser über das eigentümliche Thema lächeln sollte, das ich eben anführte, so gebe ich ihm zu bedenken, dass durch die genaue Erforschung der Entwicklungslehre der Haifische die Entwick-

lungslehre alles Wirbeltiere eine mächtige Förderung erfahren hat, die bis hinauf in das Gebiet der embryonalen Entwicklung des Menschen reicht. Das Haifischei ist für die Beobachtung um so passender, da sowohl Schale als Kern vollständig durchsichtig sind und es bis zur vollendeten Reife bleiben.

Das Institut gibt drei wissenschaftliche Werke heraus: *„Flora und Fauna des Golfs von Neapel"* (nahezu 30 Bände), *„Mitteilungen der Zoologischen Station"* (etwa 15 Bände) und *„Zoologischer Jahresbericht"* (an die 20 Bände).

Das erste dieser Werke ist eine wahre Fundgrube für angehende Zoologen, dabei reich illustriert durch die Hand eines bedeutenden Künstlers, des Malers Merculiano, der seit 20 Jahren nichts anderes malt, als die Bewohner des Meeres.

Mein kurzer Bericht zeigt den Lesern der Pädagogischen Monatshefte wohl zur Genüge, wie gross der Wirkungskreis der beschriebenen Anstalt ist und wie berechtigt der Stolz ist, mit dem Deutsche auf dieses grosse Werk eines grossen Mannes ihrer Nation blicken.

II. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Mitte April hatten wir das Vergnügen, *Professor Dr. Kuno Francke* von der Harvard Universität hier begrüssen zu dürfen. Er hielt drei geistvolle Vorträge am Woman's College. Der erste war in englischer Sprache und behandelte deutsche Munizipalmethoden im Mittelalter. Im zweiten, deutschen Vortrag beleuchtete er in enthusiastischer Weise Gerhart Hauptmanns eigentümliches Drama „Der arme Heinrich", aus dem er während zweier Stunden die leitenden Szenen mit grosser Wirkung vorlas. Der dritte Vortrag war wieder ein englischer; der gewandte Redner führte der ausgewählten Versammlung das Germanische Museum der Harvard Universität in Wort und Bild vor. Im März des Jahres 1897 war von jener altehrwürdigen Bildungsstätte die erste Anregung zur Schaffung eines solchen Museums ausgegangen. In einem damals erlassenen allgemeinen Aufruf war die hohe Zweckmässigkeit dafür klar gelegt und ein entsprechender ausführlicher Plan mitgeteilt worden. Der Aufruf schloss mit den Worten:

„It would be the first attempt to bring before the eyes of American students a picture of early European and mediaeval civilization. It would, at the same time, be a worthy monument to the genius of a people which has had a large part in shaping the ideals of modern life and which has given to this country millions of devoted citizens."

Obgleich 10,000 Dollars für den ersten Anfang gewünscht wurden, waren bei aller Arbeit nach vier Jahren erst 4,000 Dollars eingegangen. Erst mit der verständnisinnigen Mitwirkung des deutschen Kaisers gewann das Unternehmen einen festen Boden und eine glückverheissende Zukunft; Wilhelm der Zweite kann, wie Professor Francke hervorhob, als der eigentliche Begründer des Germanischen Museums angesehen werden. Dass er selbst die Seele des Ganzen ist, wollte der bescheidene Gelehrte in keiner Weise gelten lassen. Die über alles Erwarten mannigfaltigen und reichen kaiserlichen Geschenke werden im Laufe des Jahres in Cambridge eintreffen und mit ihnen weitere reiche Geschenke von andern hochsinnigen Deutschen. Professor Francke erwähnte eine Audienz, die er letztes Frühjahr im Schlosse zu Berlin hatte; er sei erstaunt gewesen, bei dem genialen Monarchen ein so eingehendes Verständnis für amerikanische Universitätsverhältnisse zu gewahren.

Ein Orientalistenkongress fand kurz nach Ostern in der Aula der Johns Hopkins Universität statt, gut besucht seitens der hervorragenden Hochschulen des Ostens. Ganz besonders interessant erwies sich ein Vortrag des hiesigen Professors Dr. Paul Haupt über „Babel und Bibel". Die Landespresse wird bereits Auszüge daraus gebracht haben.

Die deutsch Sprak. — Die im Gange befindliche Agitation für die Munizipalwahl hat u. a. eine gar erbauliche Blüte hervorgebracht in Gestalt eines Zirkulars, worauf ein Bewerber um die Nomination für einen Sitz im ersten Zweig des Stadtrats den Bürgern seiner Ward auf einer Seite in englischer, und auf der andern in deutscher Sprache klar zu ma-

chen sucht, dass er der rechte Mann für den Platz sei. Der englische Teil der Karte ist fehlerlos, der deutsche Teil lautet buchstäblich, wie folgt:

„Candidat für den Ersten Abtheil des Stadtrahts.

Subject der Demokratischen Primar Wahlen.

Wehrte Mitbürger: —

Um mit der Gegenwart Schritt zu halten, werden wir es nothwendig finden einen Augenblick um uns zu werfen. Auf unsere Strassen, unsere Halb - zerfallene Häuser und andere Oeffentliche Gebäude, etc. Desshalb sollten bei der kommenden Primar Wahlen Sie auch nicht vergessen für einen Mann zustimmen dem das Wohl unseres Bezirks im Herzen liegt. Ich erinnere Euch hierdurch das als Candidat für die kommende Primar Wehlen, verspreche auf die Interessen Eures eigenthums zu sehen wie auf das meine.

Denn ein Steigen des Wehrtes unseres Eigenthums,und unsererHäuser geschieht nur durch Verbesserung unsererStrassen.

Was wir als Steuerzahle gerade so gut be-anspruchen haben als Bürger anderer Bezirke.

Darum liebe Mitbürger vergesset nicht Euer Wohl, und stimmt für mich, einem Manne der für Eure Intressen ebenso gut zu handeln verspricht, als für die Seinen.

Euer Mitbürger,

....."

Da möchte man auch mit Riccaut de la Marlinière ausrufen: „O, was ist die deutsch Sprak für ein arm Sprak! für ein plump Sprak!"

Mit dem Monat Juni wird für Baltimore eine mehrmonatliche Festperiode anfangen. Den Reigen beginnt das von Sonntag, den 14. Juni, bis Freitag, den 19. Juni, dauernde Sängerfest. Grossartige Vorbereitungen werden für dieses Fest, an dem sich auch Präsident Roosevelt beteiligen wird, getroffen. Der Stadtrat hat allein für Illumination 25,000 Dollars bewilligt. **S.**

Californien.

Am vierten April hielt der *Californische Verein von Lehrern der deutschen Sprache* seine regelmässige Sitzung in San Francisco ab. Es war vorgeschlagen worden, nur zweimal jährlich zusammenzukommen, doch wurde diese Änderung abgelehnt, und es wurde beschlossen, wie bisher sich dreimal das Jahr zu versammeln. Den Hauptvortrag hielt Dr. Julius Goebel über das Thema: Der Kampf ums Deutsche in Amerika. Da der Redner sich eben mit der Abfassung eines gründlichen Werkes über die deutsche Bewegung in Amerika beschäftigt, so war besonders der historische Gesichtspunkt der Frage von grossem Interesse. Er wies nach, wie schon den ersten Versuchen der Deutschen, sich ihre Sprache in diesem Lande zu erhalten, englischerseits entgegengearbeitet wurde. Die Einwanderung von hervorragenden deutschen Kämpfern nach der Revolution von 1848, und der Sieg der deutschen Waffen im deutsch-französischen Kriege stärkten die deutscheSache, so dass die Deutschen und ihre Sprache, besonders in Städten mit starker deutscher Einwohnerzahl, grössere Anerkennung erhielten. Deutsche Schulen und deutsche Vereine wurden zahlreich gegründet. Durch die politische Stärke der deutschamerikanischen Bürger wurde diesen in vielen Städten das Zugeständnis gemacht, dass der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen eingeführt wurde. Doch war dieser scheinbare Triumph der deutschen Sache eigentlich eine Perfidie, wie der Redner behauptete. Das Zugeständnis wurde gemacht mit der geheimen Absicht, dadurch die deutschen Privatschulen totzumachen, und in der Hoffnung, dass sich über kurz oder lang eine Gelegenheit finden würde, den deutschen Unterricht wegen mangelhaften Resultaten oder aus anderen Gründen wieder aus den öffentlichen Schulen herauszuwerfen. Dieser Prozess ist bereits vor sich gegangen und vollzieht sich noch immer. Die einzige Hoffnung für die Erhaltung der deutschen Sprache liegt in den High Schools. Es sollte deshalb unser Bestreben sein, den deutschen Unterricht in diesen Anstalten so wirkungsvoll und fruchtbringend wie möglich zu machen. Die Ansichten des Redners wurden von den Anwesenden nicht durchweg indossiert, und es wurde beschlossen, die Diskussion des Vortrags auf das nächste Programm zu setzen. — Hierauf folgte eine sehr nutzbringende Besprechung von empfehlenswerten deutschenTextbüchern. Fräulein Garretson von Alameda verlas einen kurzen Vortrag, worin sie allgemeine Grundsätze für die Auswahl von Texten niederlegte, und dann folgende Texte empfahl: Immensee, Höher als die Kirche, L'Arrabiata, der Schwiegersohn, die Journalisten, der Bibliothekar, Gustav Adolf in Deutschland, Wilhelm Tell. Herr Buehner von San José ging näher auf den Unterricht im ersten Schuljahre in den High Schools ein und empfahl für den theoretischen und praktischen Teil des Unterrichts Spanhoofds Lehrbuch der deutschen Sprache als das be-

friedigendste Übungsbuch. Dieses ist mit passendem Lesestoff zu ergänzen. Herr Zimmermann von San Francisco kritisierte das neue Buch für Anfänger, „Glück auf!“ und empfahl, ausser schon genannten Werken Leanders „Träumereien“, „der zerbrochene Krug“, „die Freiherren von Gemperlein“ und Riehls Novellen. Herr Centner von der Staatsuniversität beschränkte sich darauf, einige der genannten Bücher zu indossieren. — Hierauf vertagte sich die Versammlung bis zum Herbst. **V. B.**

Chicago.

Diesmal kann ich über *zwei freudige Vorkommnisse* berichten, die allerdings negativer Natur sind, uns genügsame Lehrer aber trotzdem schon glücklich machen. Unser *Thomas-Orchester* wird nicht aufgelöst werden! Die für die Errichtung eines eigenen Hauses notwendigen $750,000 sind beinahe ganz gezeichnet, und der Bau wird daher demnächst in Angriff genommen werden. Bezeichnend ist es, dass grössere Zeichnungen (von $1000 oder darüber) selten sind, dass aber mehrere Tausende willens sind, von $50 bis $500 zu dem Unternehmen beizusteuern. Daran kann man sehen, wie tief das Orchester im Volke der Stadt Wurzel gefasst hat und wie viele doch echte, künstlerische Musik zu würdigen wissen! Genüsse der herrlichsten Art stehen uns also wieder in Aussicht!

Die andere Tatsache, die die hiesige Lehrerschaft mit Genugtuung erfüllen muss, ist *die Verwerfung der sog. Marckschen Gesetzesvorlage* in Springfield. Wäre sie von der Legislatur angenommen worden, so wäre unser Schulsuperintendent mit einer Machtvollkommenheit ausgestattet worden, wie sie hierzulande noch nie erhört worden wäre. Er wäre der reinste Zar geworden. Über Anstellung der Lehrer, deren Gehälter, deren Promotion, über Einführung von Schulbüchern, über Lehrmethode und Examina u. s. f. hätte nur er zu entscheiden gehabt! Was wir Lehrer von Herrn Cooley zu erwarten haben, das hat er uns schon in den Regeln gezeigt, die auf seine Veranlassung von unserem Schulrate angenommen wurden. Unter anderem kann kein Lehrer eine Gehaltserhöhung bekommen, ohne dass er eine Prüfung in Psychologie, Pädagogik, Geschichte der Pädagogik und school-management, sowie in einem sog. akademischen Fach besteht. Derselbe Herr hat sich aber sein Gehalt von $7,- auf $10,-000 erhöhen lassen, ohne jemals ein Examen abgelegt zu haben!

Und diese hübschen Zustände hätte man gerne durch unsere Gesetzgebung permanent gemacht! Wir sind der Teachers Federation zu grossem Dank verpflichtet, dass sie dieses unverschämte Machwerk durch eifrigen Protest zu Fall gebracht hat! **Emes.**

Cincinnati.

Superintendentenwechsel. Richard Wagner wohnte im Jahre 1871 zu Leipzig bei dem kunstsinnigen Gasthofsbesitzer Kraft, Hotel de Prusse, und sang denselben ob liebevoller Behandlung, die ihm während seines Aufenthaltes geworden, beim Abschiede mit dem selbst gedichteten und komponierten „Kraft-Liedchen“ folgendermassen an:

„Der Worte viele sind gemacht,
Doch selten wird die Tat vollbracht;
Was ein Hotel zum Eden schafft,
Das sind nicht Worte, sondern Kraft.“

Substituiert man in diesem Sang sine ira et studio für „ein Hotel“ die Wörtlein „eine Schul“‘, so ist ohne weiteres die Tat unseres neuen Erziehungsrates erklärt, dessen Erstes die Erwählung des früheren Assistenzsuperintendenten und jetzigen Direktors des Normal-Departements der Staatsuniversität zu Oxford, O., Herrn F. B. Dyer, zum Superintendenten unserer Schulen war. Bis auf ein einziges sind die Mitglieder des Rates der Ansicht, Dr. Boone sei nicht imstande gewesen, die Notwendigkeit, bezw. Nützlichkeit der von ihm während seiner dreijährigen Amtszeit eingeführten Reformen durch praktische und überzeugende Resultate zu beweisen, und der Wechsel wurde ohne viel Federlesens vollzogen. Es ist ein wirklicher Wechsel, da, wie es heisst, Dr. Boone derNachfolger des Herrn Dyer in Oxford sein wird.

In der vor einigen Tagen abgehaltenen *Versammlung des Deutschen Oberlehrervereins* hielt Herr Hermann von Wahlde einen gediegenen Vortrag über das augenblicklich die Bretter, so die Welt bedeuten, beherrschende Thema: „Wie man dem Verfall des deutschen Unterrichts steuert“, in dem es nicht nur dem unumgänglich notwendigen Gebrauche der deutschen als einzige Unterrichtssprache, und der Erweckung des deutschen Sprachgefühls und damit der Liebe zum Deutschen das Wort redete, sondern auch verlangte, man müsse versuchen, es dahin zu bringen, dass die Schüler stolz werden auf das ihnen gewährte Vorrecht, Deutsch in den öffentlichen Schulen lernen zu dürfen. Ferner müsse man sich recht sehr hüten, in der Hitze des Gefechtes der englischen Sprache irgendwie eins zu versetzen, um die Vorzüge des deutschen Sprachbaues mehr hervorzuheben, sondern im Gegenteil die grö-

ssere Wichtigkeit des Englischen für das hiesige praktische Leben recht oft und nachdrücklich betonen, auf dass die Schüler begreifen lernen, dass der Hauptzweck des deutschen Unterrichts vor allem die Erschliessung der veredelnden Schätze der deutschen Literatur und die Erkenntnis des moralischen Wertes vieler Seiten des deutschen Tuns und deutscher Sitte durch die Sprache ist. Da die Kollegen ohne Ausnahme es wissen und zugeben, dass, ohne seine Unterrichtsmethode über Gebühr der von anderen angewandten den Vorrang geben zu wollen, der Vortragende in seinen Klassen seine Worte zu betätigen versteht, so wurde die notgedrungen kurze Arbeit mit aufrichtigem Beifall belohnt.

Wir leben hier im Zeichen der turnerischen, erziehlich wirken sollenden öffentlichen Schaustellungen. Nach unparteiischer Beobachtung und Würdigung dessen, was die zwei bedeutendsten *hiesigen deutschen Turnvereine* in dieser Hinsicht neuerdings geleistet haben, bin ich, wie sehr viele andere, zu der Ansicht gekommen, dass mit den betreffenden Vorführungen nicht mehr und nicht minder Propaganda gemacht wurde, als wenn z. B. eine Young Men's Christian Association sich auf Ähnliches verlegt hätte. „Deutsches Turnen" war das nicht, sondern sehr schön, präzis und elegant ausgeführtes Athletentum. Bei den Vorführungen des der Zahl nach grössten deutschen Turnvereins waren sogar die Kommandoworte samt und sonders englisch. Sonst aber: „Bene! Optime!"

quidam.

Milwaukee.

Schulratsernennung. Im Mai jeden Jahres reorganisiert sich der hiesige Schulrat, indem ein Drittel seiner Mitglieder (8, resp. 7) ausscheiden und neue an deren Stelle von der dazu vom Bürgermeister ernannten Kommission, bestehend aus 4 Mitgliedern, ernannt werden. Es bestehen 23 Schuldistrikte in der Stadt, welche meist parallel mit den Grenzen der Stadtbezirke (Wards) laufen, und jeder Distrikt ist im Schulrat durch ein Mitglied vertreten. Für die ersten 8 Distrikte wurden nun dieser Tage neue Mitglieder ernannt, mit Ausnahme eines Distrikts, da sich die Kommission nicht einigen konnte. Man sieht also, dieses System ist auch nicht perfekt, es hat seine Mängel und Fehler, wie alles Menschliche. Früher wurden die Vertreter des Schulrats durch die beiden Aldermen der Stadt ernannt. Um die Politik aus der Schule oder besser, aus dem Schulrat fernzuhalten, ersann man dies System. Doch die Politik spielt auch jetzt wohl noch eine Rolle, da die Kommissäre so hartnäckig auf ihrem Kopfe bestehen und sich nicht einigen können, weil zwei von ihnen das tüchtige, seit 8 Jahren im Schulrat sitzende Mitglied nicht wieder ernennen wollen, obgleich es seinen Distrikt in ausgezeichneter Weise vertreten hat und auch Präsident des Schulrats war. Der betreffende Schuldistrikt wird also heute bei der Reorganisation im Schulrat *nicht* vertreten sein.

Exit Gehaltserhöhung und Lehrerpension. Ach ja! Die Berge kreisten und kreisten, und sie gebaren — nicht einmal das kleinste Mäuschen, sondern das reine — nihil nihilum. Doch hoffen wir, die Berge werden noch einmal kreisen und dann irgend etwas Greifbares, Substantielles und Wertvolles produzieren. Die Lehrer haben alle ihre volle Schuldigkeit getan, haben in seltener Einmütigkeit und Kollegialität gearbeitet, die Sachen vorbereitet, dem Schulrat ihre Wünsche, Argumente, Vorschläge bescheidentlich unterbreitet; der Schulrat hatte nach ernster und eingehender Erwägung betreffs der Gehaltserhöhung eine solche auch in Aussicht gestellt, wie an dieser Stelle gemeldet wurde — aber jetzt die Sache endgültig fallen lassen— weil — kein Geld dazu vorhanden ist. Immer die alte Geschichte; für die Schulen und die Lehrer ist niemals Geld da. Für alles andere hat die Stadt heidenmässig viel Geld, manchmal für Dinge, die gar nicht nötig sind. Auch das Gehalt aller städtischen Angestellten, von unten bis oben, ist aufgebessert, und zwar meistens nicht mit lumpigen $5.00 den Monat, sondern mit 10, 15 und 20. Unser Herr Bürgermeister soll gesagt haben, die Lehrer hätten Gehalt genug, sie brauchten keine Erhöhung. Recht freundlich von Sr. Ehren! Ja, was kann er auch mit den Schulmeistern machen, die passen nicht in seinen politischen Kuddelmuddel und können und wollen ihm keine politischen Handlangerdienste tun. Und noch dazu die armen „schoolmams", die haben nicht einmal eine Stimme, die sie für ihn abgeben könnten! You see?! Doch Herr Rose, die Lehrer können warten. Vielleicht bestätigt sich noch hier einmal das Sprichwort: All things come to him who patiently waits.

Die Pensionsbewegung hat ein bisschen zu spät angefangen. Schade darum! Es war eine vortreffliche Vorlage, welche die Prinzipale in Gemeinschaft mit den Lehrern ausgearbeitet hatten. Aber der Schulrat hatte nicht Zeit und Gelegen-

heit genug gehabt, die Sache zu prüfen und ihr genügend Aufmerksamkeit zu widmen. Im Prinzip stimmten die Mitglieder des Schulrats und der Superintendent damit überein. Dann war auch die Zeit zu kurz, um die Vorlage noch in dieser Session vor die Staats-Legislatur zu bringen, welche sich vielleicht schon in einigen Wochen vertagen wird. Es bleibt also nichts anderes übrig, als diese Vorlage in zwei Jahren wieder dem Schulrat und dann der Legislatur zu unterbreiten, und hoffentlich haben wir dann den gewünschten Erfolg damit. Aber erfreulich ist es doch, dass eine so grosse Majorität aller Lehrer, mehr wie zwei Drittel, sich mit der Sache selbst einverstanden erklärt hat. Man muss bedenken, dass bei den Damen im Lehrfach, und besonders bei den jüngern und im hoffnungsvollen Alter stehenden, der Ausdruck „Pension" einen schrecklichen Klang hat; und so hat man denn einen etwas milderen Ausdruck: „Retirement Fund" dafür gesetzt, „wat de sülwe Geschichte is", wie „der alte Bräsig" sagen würde. **A. W.**

New York.

Verein deutscher Lehrer von New York und Umgegend. Die zwei letzten Sitzungen unseres Vereins boten den Anwesenden eine willkommene Abwechselung. Statt der üblichen Themata philologischer, philosophischer oder pädagogischer Natur schweifte man ins Gebiet der politischen Geschichte und der Technik. Am 7. März hielt Herr Professor Tombo, senior, von der Columbia Universität, einen hochinteressanten Vortrag über Bennigsen, den deutschen Parlamentarier und gab seinen Zuhörern einen belehrenden Einblick in das innere Parlamentsgetriebe im Beginne des neuen deutschen Reiches. Herr Tombo kam seiner Zeit als Reichstagsstenograph mit den Koryphäen der verschiedenen Parteien in nähere Berührung. Daher fehlte dem Vortrag auch nicht das anziehende Element der persönlichen Erinnerungen. An der darauf folgenden Diskussion nahmen die Herren Dr. Bahlsen, Herzog und Dr. Kern lebhaften Anteil.

Am 4. April gab der gegenwärtige Brückenkommissär, Herr Lindenthal, unserem Vereine in einer ungezwungenen Plauderei ein Bild dessen, was deutsche Ingenieurkunst und deutsche Ingenieure in Amerika geleistet haben und noch leisten. Er stellte vor allem der deutschen Gründlichkeit, wie sie auf den technischen Hochschulen Deutschlands gepflegt und gelehrt wird, ein gutes Zeugnis aus und wies auf die Eisenbahnen und Brücken hin, bei deren Bau Deutsche in hervorragender Weise tätig waren. Nach dem Vortrage antwortete der Redner auf eine Anzahl von Fragen, die sich auf die bestehende und die im Bau begriffene Brooklyner Brücke bezogen. Besonders interessierte sich Herr Kallwitz für die Haltbarkeit der Brooklyner Brücke, da er dieselbe täglich zweimal zu passieren hat. Der Kommissär versicherte ihm, dass bei der gegenwärtigen Aufsichtsbehörde er nichts zu befürchten habe, ebenso wenig wie die 120 Millionen, die alljährlich über die Brücke gehen oder befördert werden. **H. Z.**

III. Umschau.

New York. Einen gewaltigen Schritt nach vorwärts hat der Schulrat von New York durch seinen Beschluss getan, den deutschen Unterricht in dem achten Grade der Volksschulen obligatorisch zu machen, ihn also auf gleiche Stufe mit den anderen Fächern des Lehrplanes zu stellen. Dass dies freilich nicht genügend ist, wenn der deutsche Unterricht den Erfolg haben soll, den alle sich mit demselben Befassenden erwarten, sondern dass er so früh als möglich — im ersten Grade, ja im Kindergarten — zu beginnen habe, haben die P. M. sowohl, als die Lehrertage als Hauptforderung auf ihrem Programm. Auch die Vereinigung der deutschen Lehrer New Yorks vertritt einen ähnlichen Standpunkt, davon zeugt die Eingabe an den Schulrat New Yorks, die ein bemerkenswertes Dokument in dem Kampfe für unsere Sache ist, und welcher wir von Herzen allen Erfolg wünschen. Die Petition des Vereins hat folgenden Wortlaut:

"We are reliably informed that it is your plan to confine the study of German to the eighth school year of the new curriculum. Relying upon this information the Association of the Teachers of German has decided by an unanimous vote to petition your honorable board to extend the instruction of German over the last two school years at least.

We highly welcome your plan of making the instruction in this branch of study obligatory, and of assigning to it a daily period of forty minutes. But in

reference to the proposed restriction of the period of instruction we respectfully invite your attention to the following points:

First—A one-year plan for a modern language in the elementary schools cannot possibly provide for a course, definite, comprehensive in itself and fairly independent of the high school curriculum; a course elementary in character and at the same time a hormonious unit.

Second—A large percentage of our pupils, frequently for reasons beyond their control, never reach grade 8 A, where the teaching of a modern language is to begin, according to the new plan, and hence, say seventy-five per cent. of the children desirous of receiving instruction in a modern language will be deprived of this most valuable and effective means of mental training.

Third—It is the aim of the modern language course in our high schools not so much to impart a practical introduction and speaking ability of the new tongue, as to acquaint the pupils broadly with the grammatical structure and the literary treasures of the foreign idiom. With elementary schools, on the other hand, it is the admitted object to emphasize the very element eliminated from the secondary school course, viz., the practical instruction. Now it is clear that the practical knowledge of a foreign tongue, involving as it does a speaking and writing ability, cannot be acquired in one year, and can surely never be gained if it is begun at the advanced age contemplated.

Fourth—The great importance justly attached to the commercial department of our high schools has found no better expression than that their whole curriculum is so shaped as to equip young men and women for the higher practical pursuits of modern life and civilization. In modern languages, too, the aim has been rather to make it possible for the students to speak and write, than to merely convey to them a theoretical knowledge. No student of languages will hold that this great aim of the commercial departments can ever be attained unless the foreign idiom is taught far below the high school course and high school age.

We feel that our petition to your honorable board would be incomplete if it did not contain our most earnest request to place us on the same footing as the other special branches, such as manual training, music, etc., by giving us a director for our special branch."

Der Schulrat von New York hat für die Wintersaison 1903—4 einen Vorlesungskursus in deutscher Sprache beschlossen, der vornehmlich für Erwachsene bestimmt sein soll.

In West-Virginien ist ein Gesetz, welches den *Schulzwang* fordert, mit der Begründung verworfen worden, dass es die Industrien Wheelings schädigen würde, wenn diese auf die Kinderarbeit in ihren Fabriken verzichten müssten.

Prof. Ernst A. Eggers, Vorsteher des deutschen Departements an der Staatsuniversität zu Columbus, O., beging am 10. vorigen Monats Selbstmord. Er war seit 1882 an der gen. Anstalt tätig.

Chicago. Unter vorzüglicher Begründung hat die Vereinigung der Schulprinzipale Chicagos um *die Abschaffung aller Schülerpreise* ersucht. Die Gründe defür sind folgende:

"While the prospect of a prize has no effect upon the class as a whole, it acts as a spur to the few who need rather a curb.

The prospect of a prize at the end of the year makes necessary the keeping of very minute records, thus taking the time and strength of the teacher from the work she is engaged to do, namely, teaching.

It tends to awaken the spirit of envy and jealousy among those near the head of the class, making what should be their happiest days filled with bitterness and spite."

Saginaw. Philipp Huber, Superintendent des deutschen Unterrichts und Professor des Deutschen an der Hochschule zu Saginaw, ist vom Schulrate für das Amt des Superintendenten der öffentlichen Schule Saginaw (W. S.) ausersehen worden. Diese Stelle wird mit dem 1. Juli durch die Resignation des bisherigen Inhabers vakant. Wir gratulieren herzlich und wünschen vielen Erfolg! — D. R.

Preussen. Im Staatsvoranschlage für 1903 fordert die preussische Regierung 120,000 M. als erste Rate *für die Weltausstellung in St. Louis* und begründet diese Forderung wie folgt: „Für die im Jahre 1904 stattfindende Weltausstellung in St. Louis ist eine, das Unterrichtswesen aller ausstellenden Kulturnationen zusammenfassende Ausstellung in besonders grossartigem Massstabe und in einem eigenen Gebäude in Aussicht genommen. Nachdem die Reichsregierung die Einladung der Regierung der Vereinigten Staaten von Amerika zur Teilnahme an der Weltausstellung angenommen hat, wird angesichts des beson-

deren Wertes, der von den massgebenden Stellen auf die Beteiligung Deutschlands an dieser Ausstellung gelegt wird, beabsichtigt, neben der Veranstaltung einer Kunst und Gewerbeausstellung, die Leistungen auf dem Gebiete unseres gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens in geeigneter Auswahl und nach ihrem neuesten Stande zur Veranschaulichung zu bringen. Vorzugsweise wird es sich darum handeln, das Werden und Wirken der Universitäten und sonstiger Hochschulen, sowie der damit im Zusammenhange stehenden wissenschaftlichen Anstalten, einschliesslich der Bibliotheken, in umfassender Weise vorzuführen. Ausserdem wird aber in beschränkterem Umfange auch das höhere und niedere Unterrichtswesen durch geeignete und mustergültige Darbietungen über die Entwickelung und den gegenwärtigen Stand zu berücksichtigen sein. Nach den Erfahrungen der Unterrichtsausstellung in Chicago 1893 wird es bei geeigneter Heranziehung der gewerblichen Interessenkreise zur wirksamen und erfolgreichen Durchführung des Unternehmens — Beschaffung von Ausstellungsgegenständen, Transport und Versicherung derselben, Einrichtung der Ausstellung, Leitung derselben etc. — eines Kostenaufwandes von rund 300,000 M. bedürfen, wovon für das Rechnungsjahr 1903 als erste Rate 120,000 M. bereit zu stellen sind."

Die kleinste öffentliche Schule im Deutschen Reich wurde zu Ostern auf der Hallig Nordstrandisch Moor im schleswig-holsteinischen Wattenmeer eröffnet. Das Eiland, das die Staatsregierung durch Dammbauten vor dem Untergang zu bewahren sucht, hat im letzten Jahrhundert stetig abgenommen. Dementsprechend sank auch die Zahl der Inselbewohner, und vor einigen Jahren ging die Schule ein, da keine schulpflichtigen Kinder mehr vorhanden waren. Der Fürsorge der Regierung ist inzwischen die Landfestmachung der Insel durch einen Verbindungsdamm gelungen. Die Warf, auf der das Schulhaus steht, wird wieder bewohnt, und ein geprüfter Lehrer und zwei Schüler ziehen Ostern ein.

Philipp Reis, der Erfinder des Telephons, war bekanntlich ein Lehrer. Der Frankfurter physikalische Verein, dem Reis seinerzeit als Mitglied angehörte, setzt ihm in Frankfurt ein Denkmal. Dasselbe besteht aus einem Steinsockel, auf dem sich die Büste des genialen Erfinders erhebt. Zu beiden Seiten des Sockels sind zwei Knabenfiguren angebracht, welche in telephonischer Unterhaltung begriffen sind. Die Gartenlaube bringt in ihrer Nr. 9 eine Abbildung des Denkmals.

Die Zahl der Deutschen in Europa wird im Lehrbüchlein der vergleichenden Zahlenkunde von Beringer in Berlin auf 68 Millionen geschätzt. Die Zahl erreicht 76,536,000, wenn man die Holländer und die Vlämen hinzufügt. Davon kommen auf Deutschland 52,113,000, Ösetrreich 8,662,000,Ungarn 2,133,000 (eher mehr), Bosnien 80,000, Schweiz 2,083,000, Russland 2,000,000,Holland 5,094,000, Belgien 3,420,000, Frankreich 500,000, England 100,000.

Greifswalder Ferienkurs. (X. Jahrgang.) Der heurige Kurs findet an der Universität Greifswald vom 13. Juli bis 1. August statt und zwar für Lehrer und Lehrerinnen. Die Vorlesungen werden an den Wochentagen ausser Donnerstag (mit wenigen Ausnahmen) nur vormittags gehalten. Am Schlusse des Kurses werden Besuchsbescheinigungen ausgestellt. Die Begrüssung fällt auf Sonntag, den 12. Juli, halb 9 Uhr abends (Aula des Gymnasiums). Gemeinschaftliche Ausflüge an die Ostseeküste und nach der Insel Rügen. Für Wohnungen findet sich eine Auskunftsstelle auf dem Bahnhofe. (1 Zimmer 18—25 M. wöchentlich — bei voller Pension, ohne Pension 5—10 M. Auskünfte erteilt unter der Adresse „FerienkurseGreifswald" Prof. Dr. Bernheim in Greifswald, Brinkstr 71, I.

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Ludwig Fulda. Der Talisman. Dramatisches Märchen in vier Aufzügen. Edited with introduction and notes by *Edward Stockton Meyer, Ph. D.* New York, Henry Holt and Co., 1902. XLI+ 171 Ss.

Fuldas Talisman erschien in der Buchausgabe zuerst 1892 und ging im Febr. 1893 zum erstenmale über die Bretter. Welche Bühnenerfolge das Stück in den ersten Jahren seines Daseins erzielt hat, ist mir unbekannt; angesichts des Umstandes jedoch, dass es nach Breitkopf und Härtels deutschem Spielplan inner-

halb der letzten drei Jahre insgesamt nur fünfzig Aufführungen erlebt hat und ebenda unter des Verfassers Dramen jeweils erst an vierter bis neunter Stelle genannt wird, erscheint mir die sowohl in Meyers als auch in Prettymans (vgl. P. M. III, S. 360) Ausgabe enthaltene Darstellung, der Talisman sei Fuldas bedeutendster Bühnenerfolg, recht befremdlich. Desgleichen möchte ich Prof. Meyers Angabe über den Einfluss des Stükkes auf Hauptmann und Sudermann ernstlich in Zweifel ziehen; mir wenigstens will die Annahme, die Versunkene Glocke sei mit dem Talisman geistesverwandt und direkt unter dessen Einfluss entstanden, ganz und gar nicht einleuchten; das Märchenspiel lag damals sozusagen in der Luft und war der naturgemässe Rückschlag gen den übertriebenen Wirklichkeitskult. Zudem ist der Talisman gar kein Märchendrama im Sinne der Versunkenen Glocke; und die Bezeichnung „Dramatisches Märchen" ist überhaupt kaum angebracht für ein Stück, das abgesehen von dem Glauben eines ganzen Volkes an die Möglichkeit der Herstellung eines unsichtbaren Gewandes keinerlei Märchenelemente enthält. Der zugrundegelegte Stoff ist eine in den Motiven vertiefte Eulenspiegelei, ein Schwank; zum Märchen könnte ihn erst die wirkliche Herstellung des Kleides mit den wunderbaren Eigenschaften machen.

Ein köstliches Stück aber ist der Talisman, und die ihm auf der Textliste des Zwölferausschusses zugewiesene Stelle verdient er. Nur will es mir scheinen, als ob Prof. Meyer in der an und für sich löblichen Herausgeberbegeisterung die Bedeutung des Stückes und damit auch die Stellung seines Verfassers weit überschätzt hätte. Und eine Einleitung von 42 Seiten — da wir ihres Inhaltes wegen billigerweise auch Vorwort und Anhang dazu zählen müssen — ist, selbst mehrfache wörtliche Wiederholungen abgerechnet, für den Talisman zu umfangreich.

Gar nicht befriedigt hat mich die Darstellung der politischen Satire im Talisman. Überhaupt dünkt es mich zweifelhaft, ob in einer amerikanischen Schulausgabe bei der hierzulande mannigfach verbreiteten irrigen Ansichten über den Karakter Kaiser Wilhelms II. diese ganze Darstellung nicht besser unterlassen oder wenigstens mit ein paar Worten abgefertigt worden wäre. Dass das Stück, das ich ohne Kenntnis der Zeit und Geschichte seiner Entstehung gelesen hatte, eine Satire auf Kaiser Wilhelm sein sollte, erfuhr ich erst aus Prof. Meyers schneidiger Verurteilung der Prettyman'schen Ausgabe (Modern Language Notes 1902, col. 436 ff.) und der Einleitung zu seiner eigenen. Ich kann nicht läugnen, dass mir diese Auffassung, deren Richtigkeit ich ja keineswegs bestreite, bei wiederholtem Lesen den Genuss gründlich gestört hat. Nicht etwa, als ob ich als besonderer Verehrer Sr. Majestät dem Dichter das Vergnügen missgönnte, die Person des Monarchen in die Diskussion zu ziehen, ohne mit dem Staatsanwalt in Konflikt zu kommen. Aber ich kann den Gedanken nicht los werden, mit Omar sei am Ende gar Herbert Bismarck gemeint — und Omar passt auf Herbert und Gandolin auf den grollenden Einsiedler im Sachsenwalde wie die Faust aufs Auge. Und so überhebend wie dieser Astolf der ersten drei Aufzüge war der Kaiser nicht einmal in dem Augenblicke, da er das bekannte Lex suprema regis voluntas ins Goldene Buch eintrug. Sollte übrigens die Karakterentwicklung Kaiser Wilhelms an dem abnehmenden Bühnenerfolge des Talisman schuld sein, so wäre das ein vorzügliches Beispiel dichterischer oder vielmehr geschichtlicher Gerechtigkeit. — Was mir an Meyers Darstellung unverzeihlich vorkommt, ist ein Ausdruck wie „the stolid stubbornness of brutal violence" mit bezug auf den eisernen Kanzler; das klänge schon in einer politischen Brandrede anstössig und gehört nicht in ein Schulbuch. Dass vers 239—41 („Und Gandolin, der nie geschont sein Blut, der in dem Kampfe mit den Heiden einst unüberwindlich war geblieben") für den deutschen „Hass" gegen die Franzosen karakteristisch sei, kommt mir auch merkwürdig vor; sicherlich wird kein unbefangener Zuschauer oder Leser aus dem Worte „Heiden" eine Schmähung der Gegner von 1870 heraushören; so etwas heisst den Bogen allzu straff spannen. Und denkt sich Prof. Meyer die nächste Umgebung des deutschen Kaisers im Ernste aus solchen Schurken und Speichelleckern zusammengesetzt, wie S. XXXII es vermuten lässt? — Die Behauptung, seit den Tagen des Aristophanes habe die Bühne nie wieder solch eine scharfe politische Satire gesehen als der Talisman, ist zum mindesten übertrieben; gegenüber Beaumarchais' Figaro und Augiers Le Fils de Giboyer ist Fuldas Drama äusserst zahm, und an tiefliegendem Einfluss kann es sich mit beiden entfernt nicht messen.

In noch einem Punkte kann ich mich mit Prof. Meyers Behandlung des Stoffes nicht befreunden, und das ist die Art, wie er überall im Drama Beziehungen zu anderen Literaturwerken aufzudecken sucht. Derartige Einflüsse, offenkundig oder versteckt, zu verfolgen scheint nach-

gerade zum guten Ton in literarischen Arbeiten aller Art zu gehören, kann aber doch nur in den Händen wenig Berufener fruchtbar und segensreich werden. In Meyers Ausgabe möchte ich den ganzen langen Paragraphen auf S. XXXV f. gestrichen sehen. Zum grössten Teile sind die daselbst angezogenen Parellelen (aus Grillparzer, Lessing, Schiller, Goethe, Sudermann, Shakespeare, Kleist und Richard Wagner) ohnehin in den Anmerkungen fast wörtlich wiederholt; und einige derselben sind mit Gewalt in das System eingepresst. Wozu soll man zur Erklärung der Worte des alten Habakuk Z. 194: „Die Sorge? Nein, die kommt ihm nicht heran" (als Antwort auf Omars „Meinst du, der König kennt die Sorge nicht?") die vier grauen Weiber aus Faust II, 11,384 ff., beschwören und Sudermanns „Frau Sorge, die graue, verschleierte Frau" an den Haaren herbeischleppen? Wer da litterarische Einflüsse wittert, könnte ebensogut einem deutschen Bauer, in dessen Mund Habakuks Rede Wort für Wort keineswegs auffiele, eine intime Bekanntschaft mit dem zweiten Teil des Faust zutrauen. Geradezu geschmacklos aber ist es, bei Habakuks Flehen um Schonung Ritas auch nur entfernt an Tells ohnmächtig flehend Ringen vor Gessler erinnern zu wollen; die beiden Szenen haben nicht das Geringste gemeinsam. Dadurch wird ein an sich wertvoller und fruchtbarer Gedanke zu Tode gehetzt und eine berechtigte, massvolle Vergleichung in Verruf gebracht.

Zu den Anmerkungen hätte ich nur wenig zu sagen. Im Personenverzeichnis sind die Namen Berengar (deutsch) und Diomed (griechisch) als orientalisch (d. h. doch wohl arabisch, persisch oder indisch) angegeben; auch Astolf scheint germanischen Ursprungs zu sein. Z. 165: Die aus Grillparzer angeführte Stelle steht daselbst in ganz anderm Zusammenhang; Beeinflussung scheint ausgeschlossen. — Z. 555 und 1801: Die boshafte Anspielung auf die vielen hundert Kleider passt ebensogut auf einen andern europäischen Monarchen, den Abgott der amerikanischen Stutzer.—Z. 639: Wenn schon verwandte Dichterstellen beigezogen werden mussten (was hier wieder ganz unnötig war), so war auch ein Verweis auf Lessings Nathan, Z. 1889 f., angebracht. — Z. 912. Sprach man von der Ähnlichkeit zwischen Gretchen und Rita (beiläufig, ist Rita nicht die Abkürzung von italienisch Margherita?), so musste man auch mit einem Worte die grundverschiedene Karakteranlage der beiden berühren.—Z. 1069 ff.: Die Stelle aus Grillparzer, Der Traum ein Leben, Z. 1629 (1639 ist Druckfehler), ist wieder aus dem Zusammenhang gerissen. Eher scheint mir eine Erinnerung an das altbekannte Märchen vom falschen Prinzen vorzuliegen, wo der Betrüger sich gerade dadurch entlarvt, dass er mit Nadel und Schere umzugehen versteht. — Z. 1080: Schwerenot ist grundfalsch erklärt; siehe Pauls deutsches Wörterbuch. — Z. 1275: Der hier gegebene Ausspruch Ludwigs XIV. ist mir unbekannt (le in diesem Zitat ist Druckfehler für la); meint der Herausgeber nicht das berühmte „L'Etat c'est moi"? — Z. 1597: Die betreffenden Parteien kennt man als die Rechte und Linke (nicht: Rechts und Links). Mit der Linken sind aber gewiss nicht die Liberalen, sondern die freisinnige, die Fortschritts- und die sozialdemokratische Partei gemeint. — Z. 1894: stürbe, würbe, würfe u. s. w. sind keineswegs am Aussterben, sondern die Regel. — Z. 1915: Das Morgen ist natürlich kein „angenommener aber nicht existierender Infinitiv", sondern das substantivierte Zeitadverb, wie schon ein Blick auf das ewige Gestern in Z. 1917 zeigt; übersetze: the morrow.—Für unnötig halte ich die weitschweifigen Erörterungen in den Anmerkungen zu Z. 420, 806 und 1437. — Der S. VIII, Z. 4 beginnende Satz ist ohne Anpassung an das neue Jahrhundert unverändert aus einem früheren Aufsatze des Herausgebers herübergenommen worden.

Druckfehler habe ich ausser den schon bezeichneten an folgenden Stellen vermerkt: S. XVI, Z. 13 lies Nietzsche; XXIX, 19 l. deceive; XXXVII, 8 l. impossibilities; XXXIX, 10 v. u., l. exhilarate; Z. 39, l. wir; Z. 1903, Punkt nach verlassen; S. 149, Z. 14, l. würde; 153, 10 v. u., l. villain; 157, 9 v. u., l. neidgeschwellten; 160, 12 v. u., l. geliebet.

Die Ausstattung des Buches lässt nichts zu wünschen übrig.

University of Wisconsin.

Edwin C. Roedder.

II. Eingesandte Bücher.

An Introduction to the History of Western Europe by *James Harvey Robinson*, Professor of History in Columbia University. Ginn & Co., Boston. 1903.

Chemical Exercises for Class Room and Home Study. By *Rufus P. Williams*, Teacher of Chemistry in the English High School, Boston, and Author of Elements of Chemistry, Chemical Experiments, etc. Boston, Ginn & Co. 1903.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang IV. Juni 1903. Heft 7

Ferienzauber-Wanderglück.

„Hurrah, die Schule ist nun aus",
Ruft laut die Kinderschar.
Nun wandern in das Land hinaus
Magister und Scholar.

Die liebe Sonne scheint so hell,
Der Vogel singt sein Lied,
Es murmelt traulich jeder Quell,
Und alles grünt und blüht.

Und alles scherzt und singt und lacht
Und jauchzt aus voller Brust,
Und ehe Du es Dir gedacht,
Erfasst Dich gleiche Lust.

Du schwingest jubelnd Deinen Hut
Hoch in die blaue Luft:
„O Gott, wie tut das Wandern gut
Bei Sang und Blütenduft."

Drum wandre, wer nur wandern kann,
Ins grüne Land hinaus:
Du kehrst, o lieber Wandersmann,
Als neuer Mensch nach Haus.

Edward Müellr-Langfuhr.

Nationaler Deutschamerikanischer Lehrerbund.

Aufruf zur Beteiligung an der 33. Jahresversammlung in Erie, Pa., 30. Juni, 1. 2, und 3. Juli 1903.

(Offiziell.)

Zum erstenmale seit dem Bestehen des Lehrerbundes findet unsere Jahresversammlung in Erie statt. Für die Vorträge sind tüchtige Kräfte gewonnen, und der Ortsausschuss wird alles tun, was er vermag, um den Besuchern den Aufenthalt in unserer Stadt zu einem angenehmen zu machen.

Erie ist für eine Konvention ausserordentlich günstig gelegen; denn es ist vom Osten sowohl als auch vom Westen leicht zu erreichen. Die Stadt bietet mit ihrer „Presque Isle Bay" mancherlei Erinnerungen an historische Ereignisse. Das Klima ist daselbst auch im Hochsommer ein angenehmes, und für die Bequemlichkeiten der Gäste wird in Erie wohl gesorgt werden.

Man findet hier ein kräftiges, gesundes Deutschtum, und die Pflege der deutschen Sprache in der Volkschule erfreut sich eines glücklichen Gedeihens.

Wir richten an alle Lehrer und Freunde der deutschen Sprache und des deutschen Unterrichts die dringende Bitte, den Lehrertag recht zahlreich zu besuchen; nur dann können wir Erspriessliches leisten. Vieles ist schon geschehen, aber es bleibt noch manches zu tun übrig.

Alle Anfragen bittet man an den Präsidenten des Lehrerbundes zu richten.

Der Bundesvorstand.
G. G. v. d. Groeben, Präsident, Erie High School, Erie, Pa.

Die Deutschen Eries sehen mit Freuden dem Besuche des Lehrerbundes in ihren Mauern entgegen.

Die deutsche Sprache und das deutsche Lied haben hier eine wahre Heimstätte gefunden, und die Anwesenheit so vieler Mitkämpfer auf diesem Gebiete wird uns mit neuem Mut und neuer Begeisterung im Kampfe für die Erhaltung der teuren Muttersprache erfüllen.

Wir Deutsche hier werden tun, was in unsern Kräften steht, den Besuchern den Aufenthalt so angenehm zu machen, dass alle sich mit Vergnügen dieser Stunden erinnern werden.

Die zentrale Lage Eries, sein schönes Klima im Sommer machen es zu einer ausserordentlich günstigen Konventionsstadt, und wir hoffen, recht viele Gäste bei uns begrüssen zu können.

Der Ortsausschuss.
G. Gorensto, Vorsitzer.
E. Lohse, Sekretär.

Programm.

Dienstag, 30. *Juni.*

Abends 8 *Uhr—Eröffnungsfeier* in der Männerchorhalle (State Str.)

Begrüssungsansprachen des Vorsitzenden des Ausschusses, des Bürgermeisters und verschiedener Mitglieder der Schulbehörde. Gesang des Männerchors. Eröffnung des Lehrertages durch den Bundespräsidenten. Gemütliche Unterhaltung in den Räumen de Männerchorhalle.

Mittwoch, 1. *Juli.*

Vormittags 9 Uhr. — Erste Hauptversammlung. Sämtliche Hauptversammlungen finden im Auditorium der Hochschule (10. und Sassafrasstrasse, Eingang von der 10. Strasse) statt.

1) Geschäftliches. (Berichte der Beamten. Erneuerung und Ergänzung von Ausschüssen).
2) Vortrag: Die Realien im deutschen Sprachunterricht—Prof. Ernst Wolf, High School, Saginaw, Mich.
3) Bericht der Seminar-Prüfungskommission.
4) Vortrag: Unsere Normalschulen und einige Vorschläge zu ihrer Verbesserung—Prof. J. Barandun, Pittsburg, Pa.

Nachmittags—Besuch der Bibliothek des Soldatenheims und einiger anderer Sehenswürdigkeiten.

Abends—Sommernachtsfest. Grove House Park am Seeufer.

Donnerstag, 2. Juli.

Vormittags 9 Uhr—Zweite Hauptversammlung.

1) Geschäftliches.
2) Vortrag: Deutsche Frauenschriftstellerei von gestern und heute — Prof. Otto Heller, Ph. D., Washington University, St. Louis, Mo.
3) Etwaige Komiteeberichte.
4) Vortrag: Das deutsche Volkslied in der Volksschule — Frau Mathilde Grossart, Case School, Cleveland, O.

Nachmittags: Ausflug.

Abends 8 Uhr, im Auditorium der Hochschule: Musikalisch-literarische Abendunterhaltung unter gütiger Mitwirkung des Männerchors und des „Glee Clubs" und „Girls' Chorus" der Hochschule. Festrede: Die deutschamerikanische Dichtung—Dr. H. H. Fick, Cincinnati.

Freitag, 3. Juli.

Vormittags 9 Uhr—Schlussversammlung.

1) Geschäftliches.
2) Vortrag: Ein Bruch mit der Überlieferung—August Prehn, Ph. D., Columbia Grammar School, New York.
3) Vortrag: The Direct Method as a Basis for Literary Interpretation.—Prof. W. W. Florer, Ph. D., University of Michigan.
4) Berichte der verschiedenen Ausschüsse.
5) Vorstandswahl.
6) Vertagung.

Nachmittags—Besichtigung der Stadt.

Abends—Abschiedskommers in der Männerchorhalle.

N. B. — In dem Nachmittags- und Abendprogramm können eventuell kleinere Veränderungen eintreten.

Einquartierung: Die beiden grösseren Hotels in Erie sind das „Reed House" ($2—$4) und „Libell House" ($2, mit Bad $2.50). Das erstere Hotel ist ganz neu renoviert und kann 300 und mehr Gäste unterbringen; das letztere 100—150. Von kleineren Hotels sind zu empfehlen: Park View Hotel, 30—40 Personen ($1.50); Wilson House, National Hotel und Moore House ($1.50—$2).

Alle Anfragen bitte zu richten an:

G. G. v. d. Groeben, P. O. Box 35, Erie, Pa.

Mit den Eisenbahnen ist kein allgemein gültiges Abkommen getroffen worden, da die Erfahrung gelehrt hat, dass die einzelnen Delegationen von ihren Eisenbahnen billigere Fahrpreise erhalten können, als sie der Bundesvorstand auszuwirken vermag. Doch ist anzuraten, sich von ihren Eisenbahnen ein Zertifikat ausstellen den Besuchern lassen, um wenn möglich, doch noch eine Reduktion des Fahrpreises auswirken zu können, wenn 100 solcher Zertifikate zusammenkommen.

Am vierten Juli gehen von Erie aus nach den Niagarafällen Extrazüge, auf welchen die Fahrkarte für Hin- und Rückfahrt $1.75 kostet.

An die Chicagoer Kollegen und Kolleginnen, die sich an dem Lehertage beteiligen wollen, richtet Herr M. Schmidhofer (601 Newport Ave., Chicago, Ill.,) die Bitte, mit ihm sich bezüglich der Aufstellung eines gemeinsamen Reiseplanes in Verbindung zu setzen.

An die Mitglieder des

Nationalen Deutsch amerikanischen Lehrerseminar-Vereins.

Die *regelmässige Generalversammlung* des *„Nationalen Deutsch-amerikanischen Lehrerseminar-Vereins"* findet am

Freitag, den 26. Juni 1903, vormittags 9 Uhr,

im *Seminargebäude* (558-568 Broadway) statt.

Ausser den gewöhnlichen Routinegeschäften liegt die *Erwählung von 5 Verwaltungsräten auf 3 Jahre* an die Stelle von C. C. Baumann, Davenport,—C. O. Schönrich, Baltimore,—Hermann Lieber, Indianapolis,—Albert O. Trostel und Albert Wallber, Milwaukee, vor, deren Amtszeit mit dem Schluss der Generalversammlung zu Ende geht, sowie die Wahl eines Verwaltungsratsmitgliedes auf 2 Jahre an Stelle von Henry Mann, welcher resignierte.

Die regelmässige Versammlung des Verwaltungsrats *findet am 25. Juni d. J., nachmittags um 4 Uhr, in Seminargebäude statt.*

Milwaukee, Wis., 4 Mai 1903.

Der Vollzugsausschuss des N. D.-A. Lehrerseminar-Vereins:

Louis F. Frank, *Präsident,*
Albert Wallber, *Sekretär.*

The Educational Value of Modern Languages.

A Paper Written for the California High School Association.

By *Valentin Buehner*, Teacher of Modern Languages,
High School, San José, Cal.

In his lecture on the study of modern languages before the Modern Language Association in 1889, James Russell Lowell says that before 1808 there was at Harvard University no regularly appointed tutor in French, but a stray Frenchman was caught now and then, and kept as long as he could endure the baiting of his pupils. If he failed as a teacher, he commonly turned dancing master. By hook or by crook some enthusiasts managed to learn German, but there was no official teacher until about 1825, when Dr. Follen was appointed. Another old Harvard student relates that it was with no little difficulty that a volunteer class of eight was formed. They were looked upon with very much the amazement with which a class in some obscure dialect of the remotest Orient would now be regarded. But to-day, all this has changed. There are now at Harvard University more professors and assistants employed in teaching modern languages than there were students of them when these men attended college.

Many causes have worked together to bring about this change. Modern inventions, such as the railroads, steamships and the telegraph have annihilated distance. The immense progress in the manufacturing industries has made it desirable to enter the markets of the world. The unusual activity in all departments of science and learning has made it necessary to knew the chief European languages, so as to be in closer touch with the new discoveries and theories that are continually advanced by the scholars of the various nations. Not the least cause, however, of the greater esteem in which the modern languages are held, has been their being themselves raised to a higher level through the investigations and achievements of modern philology. While before the great labors of *Grimm* and others, only the classical languages were considered worthy of the attention of scholars, it has since then been found that in the modern languages, philology first gathers its real blossoms and fruits. The growth of the languages could only then be traced to its ultimate conclusions, when the modern languages were made the starting point as well as the culminating point of philological investigations.

The question immediately before us to-day is, what claim have the modern languages to be made an integral part of the secondary school

course? Our commercial age clamors for a practical education, an education that will assist the student to enter the race in the struggle for existence with a chance to compete successfully with his fellow-competitors. In my opinion, the schools should not too readily yield to this clamor, but should rather assume a conservative attitude; for it is they that link the *present* to the *past* as well as to the *future*. They should, therefore, look farther than the immediate demands of the present time. They cannot make it their object primarily to turn out artisans, or artists, or scholars, or professional men, but they must direct their efforts toward producing all round human beings, educated up to the culture of the present day. The education for special callings must follow the general training.

It is remarkable, however, how few of the patrons of our schools look at education in this way. With them, the "bread and butter" question is the most important and demands recognition. The interest which the common man takes in education, especially in this country with its democratic institutions, has gradually caused the schools to come in closer touch with actual life. It is, therefore, desirable that the subjects taught at school should have a practical as well as an educational value.

The modern languages answer these requirements in an eminent degree. They give the student a valuable linguistic discipline by making him compare the idioms and constructions of his own language with those of the foreign tongue. They open up to him a beautiful literature and the thoughts and sentiments of another race, and thus enrich his own soul and intellect. They make him more broad minded by teaching him that there are other races who have fought the battle of existence and of civilization outside of his own, and that there are other nations beyond the confines of his own who have written pages of history.

Of the practical side we need say little here. The commercial spirit which has entered the lists of the world in the conquest of new markets takes care of that. We will only say that the professors in our universities find it necessary to direct their students to study the modern languages, if they would do the best work in their different departments.

With the growing importance of the modern languages, there has taken place a corresponding development in the methods of teaching them. At first they were taught either without any system whatever, merely with the object of learning to speak them, or they were taught in the same manner as the dead languages. Then there were the adherents of the "natural method," who promised to make the learning of the language as pleasant and as facile as the child learns its mother tongue. But by this method, only superficial results were produced.

In Europe, the advocates of the *phonetic method* have found many followers within the last few decades.

But of late there has been a revulsion from all of these special methods. It is now recognized by the most advanced educators, that the study of a foreign language must at the same time furnish linguistic discipline, i. e., it must give the student a better command of his own mother tongue. The severe drill of the ancient languages must be combined with the advantages which the modern languages offer as such. To this end, the grammatical laws of the language are made the basis of instruction; with this is combined drill in the spoken language; the student is introduced into the foreign literature as early as possible, and his literary taste is appealed to and developed; he is made acquainted with the manners and customs of the people whose language he studies by being brought in direct contact with their modes of feeling and thinking; all kinds of helps, such as illustrations, maps, etc., are used to enliven the instruction; in short, "Let there be Life!" is made the watchword, in order that the student's interest may be aroused to the highest pitch; for it is recognized that interest is the soul of pedagogy. but not the least important of all, his conception of the human race is broadened by making use of the achievements of modern philology; the history of words and their changes in form and meaning are occasionally brought to his attention, the close relation existing between English and other European tongues is made clear, and he learns the important fact that language is not something dead and petrified, but that it is a living and ever growing organism.

These are, in brief, some of the aims of modern language teaching, and it is apparent that such teaching and such learning possess a high disciplinary value. But to teach the languages with such results, *we need competent teachers.* It is only too true that in the past the modern languages have too often occupied the position of a step-child in the school course. Any one that could speak a few words in the foreign tongue, or had acquired it by some lightning process, perhaps in a six weeks' course, or had taken it a year or two at the university, was considered good enough to teach the class. On the other hand, no other teacher is so readily criticized as the teacher of modern languages. Anybody that has a smattering of the language or knows some dialect of it, considers himself called upon to find fault with the teacher's accent, and everybody claims to know much better than the teacher by what method he should teach. What we need, then, is teachers who are masters of their subject, who have a thorough knowledge not only of the grammar of the language, and who can speak it, but who also have a good literary and philological training, as well as a liberal education in other branches. Such teachers will not be easily swayed by criticism, for they know what they

want, and they are confident that the results of their teaching will be generally satisfactory in the end.

Some of the arguments advanced in favor of the study of foreign languages apply as well to the study of the ancient languages. But we think that the modern languages have a few advantages over the ancient languages, from an educational as well as from a practical standpoint. They come nearer home; we find in them modern life and modern ideas brought down to the present day and not a life and ideas removed from us by thousands of years; they are more or less similar in construction, and very much simplified as compared with the ancient languages, and for that reason, because we proceed from the nearer to the more remote, the student makes better progress in them and sooner obtains actual results.

The argument that Latin should be studied before the modern languages because it makes the acquisition of the latter easier, is unpedagogical, for it causes the pupil to proceed from the more complex to the simpler. It often happens that, on account of the wide gap existing between English and Latin, the student is discouraged and abandons all language study forever. A modern language is a much better and more reasonable introduction to Latin than *vice versa.* This is recognized in the secondary schools of Europe, where the tendency is to begin with a modern language, and it has been found that, under those circumstances, as much is now accomplished in Latin in *six* years as formerly in *eight.*

It is to be regretted that the study of modern languages is not more encouraged by our State University, but on the contrary is discouraged by discriminating in favor of the ancient languages. The present entrance requirements compel smaller high schools who can afford to teach but one foreign language, to decide upon Latin, in order to enable their graduates to enter the chief departments of the university, when a modern language would be of much greater benefit to the majority of the students, and much more acceptable to the community. Some of the eastern universities have for these and other reasons removed Latin from the list of subjects prescribed for admission. We representatives of modern culture ask nothing unreasonable; all we ask is, that the modern languages be given a fair chance, and that they be placed on an equal footing with the ancient languages, and we are confident that the relation between them will in time adjust itself.

In conclusion I wish to refer to a conference of principals and teachers of secondary schools which has recently been held in Cleveland, Ohio, and which has adopted the following recommendations: The triennium should be made the basis of the school system; the primary and grammar schools should consist of three years each; then there should be a lower and an upper high school of three years each; the college course giving

the degree of A. B. should be three years; special studies and post-graduate work should then be pursued for three years more, leading up to the degree of Ph. D. (The secondary schools of France have recently been re-organized on the same basis.) The conference further recommends that a modern language should be begun in the first year of the lower high school, and Latin in the third; Greek should be taught at the college. These seem to be very good suggestions, and it seems desirable that we should work toward the end of obtaining such a well organized educational system.

I close with a plea that the modern languages be given a proper place in the school course, and that they be put in the hands of teachers who are well prepared for their work, and we are confident that they will win for themselves the position which they by rights ought to occupy.

Arno Holz*.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *O. E. Lessing, Ph. D.*, Smith College.

(Fortsetzung und Schluss.)

War Arno Holz bis dahin ein „naiv schaffender" Künstler gewesen, so schien er sich jetzt in theoretischen Spekulationen verlieren zu wollen. Er ging daran, sich durch den Berg der bestehenden Ästhetik durchzuarbeiten, um in das gelobte Land der wahren Kunst zu gelangen. Er wurde Stammgast in der Bibliothek. Er studierte sowohl Aristoteles, Lessing und Winkelmann, als Mill, Comte, Spencer, Taine und Zola. Man hat in diesem seinem Theoretisieren eine Schwäche künstlerischer Veranlagung sehen wollen. Sehr mit Unrecht. Gerade die bedeutendsten Künstler sind in ihrer Entwicklung immer an einen Punkt gekommen, wo sie sich über ihr Schaffen Rechenschaft gaben, wo sie sich durch theoretische Studien die Grundlagen zu reicherer Tätigkeit zu bauen suchten: Lionardo da Vinci, Albrecht Dürer, Schiller, Goethe, Hebbel, Ludwig, um nur einige zu nennen.

In einem ausserordentlich anschaulich geschriebenen Buch — *Die Kunst, Ihr Wissen und Ihre Gesetze*, Berlin 1891, II. Heft 1892 — hat Arno Holz erzählt, wie er die Wahrheit suchte, und wie er endlich sein neues Kunstgesetz fand. Im Widerspruch gegen Zola erreichte er nach heissem Bemühen das Ziel. Hatten die Gebrüder Hart in ihren *Kritischen Waffengängen* den Versuch Zolas, den Roman „wissenschaftlich" zu machen, angegriffen und erklärt, der Romandichter Zola sei immerhin ein Stern, der Theoretiker höchstens ein Nebelstern, so drang Arno Holz tiefer. Er wies nach, dass von Zolas Theorie das Richtige Taine angehöre, und nur das Verkehre Zolas alleiniges Eigentum sei. Nicht, die Kunst zur Wissenschaft zu machen, galt es, sondern die Wissenschaft der Kunst zu finden. Taine hatte mit der Er-

*) In dem ersten Teile dieses Artikels, der im Maihefte der P.M. erschien, ist ein sinnentstellender Druckfehler stehen geblieben. Auf Seite 180 muss es in der fünften Linie des dritten Abschnittes statt „Lieder eines Narren" — *Lieder eines Modernen* heissen.

kenntnis, dass jedes Kunstwerk aus seinem Milieu resultiere, die Kunst in die Gesamtentwicklung der menschlichen Kultur hineingestellt. Damit liess sich die bereits vorhandene Kunst erklären, aber nichts über ihre künftige Entwicklung vorhersagen. Es handelte sich also einfach darum, das Naturgesetz zu finden, dem die Kunst als eine existierende Tatsache, als eine Erscheinung im Universum, wie jede andere Erscheinung, unterworfen war. Statt an die Kunst kategorische Forderungen zu stellen: so und so muss und soll es sein, suchte Arno Holz nach der Formel, die alle bisherige Kunstausübung in sich schloss, und die alle künftige mit annähernder Genauigkeit voraus bestimmen liess, wie den Lauf eines Planeten.

Eine Betrachtung seiner eigenen Schöpfungen, wie der anerkannten Kunstwerke, ergab nun den Schluss, dass stets eine Lücke klaffe zwischen dem von dem Künstler Gewollten, d. h. seinem Vorstellungsbild von der Natur, und dem wirklich Erreichten. Andererseits war immer das Streben des Künstlers sichtbar, seinen Gebilden die Überzeugungskraft, die Wahrheit allen organischen Lebens zu geben. Anders ausgedrückt: die Kunst hatte die Tendenz wie die Natur zu wirken, Natur zu sein. Ferner ergab die Betrachtung der kompliziertesten und der primitivsten Kunstwerke, dass jene Lücke umsoviel kleiner wurde, je vollkommener die Reproduktionsbedingungen, die technischen Mittel waren, und je vollkommener sie gehandhabt wurden. Arno Holz stellte also den bereits angeführten Satz auf, der hier in der späteren und prägnanteren Fassung wiederholt wird: „Die Kunst hat die Tendenz, die Natur zu sein; sie wird sie nach Massgabe ihrer Mittel und deren Handhabung." —

Dieser Satz scheint so selbstverständlich und klar, dass wir heute kaum mehr begreifen können, wie man ihn je falsch auslegen konnte. Wer zweifelt daran, dass Homer, Shakespeare und Goethe deswegen als die grössten Dichter der Menschheit anerkannt sind, weil ihre Werke mehr, als die aller andern Dichter, die überwältigende Kraft von Naturgebilden haben? Weil sie, die grössten aller Menschen, am tiefsten und reinsten das Wesen, die Bedeutung alles Seins erschaut und das Erschaute ihren Nebenmenschen vermittelt haben? — Wer will behaupten, Goethe habe in seinem Lebenswerk eine höhere Wirklichkeit dargestellt? Hat er die „Wirklichkeit" auch nur erreicht? Wird er nicht in dem demütigen Bewusstsein aus dem Leben geschieden sein, dass er zwar im *Faust* der Menschheit einen unerschöpflichen Schatz hinterlasse, aber nur ein schwaches Abbild dessen, was er selbst in sich gefühlt, gedacht, erlebt hatte? Müssen wir nicht gestehen, dass gerade die Stellen im *Faust*, wo des Dichters individuelle Befangenheit und Begrenztheit, sein Temperament, am wenigsten hervortritt, wo wir keinerlei Kenntnisse von seinem Leben, keinerlei Kommentar brauchen, am gewaltigsten auf uns wirken? Was kommt der Kerkerszene am Schluss des *Ersten* Teils gleich? — Müssige Fragen! So müssig diese Fragen sind, so unsinnig war die Behauptung der Kritiker, Arno Holz verlange eine „exakte Reproduktion der Natur". Niemals hat er das getan. Niemals hat er unter Wahrheit, Wirklichkeit, Natur den öden Abklatsch irgend eines Stücks Oberfläche verstanden. Im Gegenteil sah er von jeher die Aufgabe des Künstlers darin, die *Natur* zu *sehen*, d. h. ihr Wesen, ihre Seele zu erfassen und den Mitmenschen zu erschliessen. Wie hätte es bei ihm, dem Künstler, auch anders sein können! Statt im Sinne des Schlagwortes ein „konsequenter Naturalist" zu sein, der über Einzelheiten das Ganze vergessen hätte, war Arno Holz konsequent vielmehr in dem Streben nach absoluter Stileinheit.

Diese konnte aber nur dadurch erzielt werden, wenn die technischen Mittel der Dichtkunst in ähnlicher Weise vervollkommnet wurden, wie die Technik der Malerei und Musik. Daher die mühseligen Experimente und Studien, die er gemeinsam mit Johannes Schlaf anstellte, um der konventionell erstarrten Sprache neues Lebens-

blut zuzuführen. Daher die peinlich gewissenhafte Beobachtung und Darstellung des Kleinen und Kleinsten in den Skizzen des *Papa Hamlet* und dem Drama *Familie Selicke*. Es fiel Arno Holz niemals ein, diese Skizzen für ausgeführte Kunstwerke auszugeben; es waren Vorbereitungen auf künftige Schöpfungen und nicht mehr. Die Kritiker aber fielen über diese Versuche als Illustrationen des neuen Kunstgesetzes her, als ob Arno Holz ewig dabei hätte stehen bleiben wollen — daher die unverständige und verfrühte Verurteilung und Rubrizierung des Dichters als „konsequenten Naturalisten".

Konsequent war er allerdings auch darin, dass er aus seinem Gesetz nicht nur das Zolasche Temperament ausschloss, sondern auch jegliche *Forderung* von „Schönheit", Wahrheit", oder „höherer Wirklichkeit". Er wagte es, im Gegensatz zur Schulästhetik auszusprechen, was noch jeder echte Künstler gefühlt hat, was Nicht-Künstler immer wieder missachten oder missverstehen, was in den ästhetishen Theorien unserer Klasiker nie recht deutlich geworden war: dass der Künstler nicht *über* der Natur steht, sondern innerhalb, und als Individuum stets *unter* dem Naturganzen*). Es liegt auf der Hand, wie wertvoll diese Erkenntnis für den werdenden Künstler sein muss: sie schärft sein Auge, sie hält seine Sinne frisch, sie bewahrt ihn vor tändelndem Spiel mit den Erscheinungen des Lebens und der Natur, sie zwingt ihn zu unablässiger Arbeit. Wertvoll ist aber das Neue Kunstgesetz vor allem auch für die Betrachtung und Beurteilung der Kunstwerke. Schielen wir nicht mehr nach dem *sogenannten* Schönen, gewöhnen wir uns daran, im Künstwerk den *Lebenswert* zu sehen, den es uns erschliessen soll, dann werden wir weder *äussere* Formglätte suchen, noch moralische Tendenzen, sondern wir werden als selbstverständlich voraussetzen, dass Form und Gehalt dasselbe sein müssen, weil sie einander bedingen, wie Seele und Körper. Das ist der Sinn von dem Kunstgesetz, das Arno Holz aufstellte; so hat er es im zweiten Heft seines Buches *Die Kunst* erklärt. Wer dieses Heft nicht gelesen hat, darf über Arno Holz überhaupt kein Urteil fällen.

Die Tragweite dieser neuen Ästhetik wird so recht klar, wenn man z. B. Stucks *Krieg* mit älteren Darstellungen vergleicht. Auf dem bekannten Holzschnitt Dürers und dem Gemälde Cornelius' *Die apokalyptischen Reiter*, da jagen Reiter durch die Luft mit geschwungenen Schwertern und Sensen, vom Bogen schnellt der Pfeil, die Wage des Gerichtes wird emporgehalten, auf dem Boden krümmen sich in Verzweiflung die Leiber der dem Verderben Geweihten. Aber der Beschauer ahnt die Schrekken der Zerstörung mehr, als dass er sie mitempfände. Denn Dürer und Cornelius binden sich an traditionelle Ideen und Allegorien, und in ihrem technischen Können sind sie nicht weit genug vorgeschritten, um durch straffste Konzentration der vorhandenen äusseren Mittel ihren Darstellungen die Überzeugungskraft wirklichen Geschehens zu geben. Sie bleiben abstrakt. Anders der moderne Künstler. Krieg war ihm Vernichtung, Grausamkeit, Unerbittlichkeit, Entsetzen, Tod. Auf der Erde liegen Tote und Sterbende in grausem Gemisch, in erstarrendem Blut. Blut träuft von dem breiten Schlachtschwert des Reiters, dessen Züge kein Erbarmen kennen. Mit eherner Ruhe, mit einer gleichgiltigen Sicherheit, vor der es kein Ausweichen gibt, treibt er sein dunkles Ross über die fahlen Leichen. Ein Bild so grauenhaft und kalt, so unerbittlich furchtbar — wie der Krieg. Aber — „schön" ist es nicht! Wer zweifelt jedoch daran, dass Stuck das künstlerische Problem gelöst, dass er das wirklich dargestellt hat, was die anderen nur andeuteten? Wer leugnet, dass in seinem Werke Idee und Form in unerhörter Weise eins geworden sind, dass es uns mit elementarer Naturgewalt packt und erschüttert, während die Bilder Dürers und seines Nachahmers uns nur zu denken geben? — Wer allerdings vor Stucks *Krieg* hin-

*) In *diesem* Sinn gibt es keinen Unterschied zwischen „Realismus" und „Idealismus".

tritt, um „Schönheit" zu suchen, der wird bitter enttäuscht sein.*) Hier gilt es unbefangen und kühn, und, im Sinne unseres Dichters, modern zu sein.

Und nun kehre man zurück zu des Dichters eigenen Schöpfungen, zu *Papa Hamlet* und *Familie Selicke*. Da ist das Prinzip absoluter Stileinheit, welches uns in dem Stuckschen Gemälde an einem erhabenen Gegenstand angewandt erschien, in einem kleinen verkörpert. Wollen wir Arno Holz deswegen für den kleineren Künstler erklären, weil er, der sich das Werkzeug seiner Sprache erst schmieden musste, dieses Werkzeug nicht gleich am Grossen übte? Man lese einmal eine jener Skizzen, *Den Ersten Schultag*. Wie ist das Bangen des kleinen Kinderherzens, die pedantische Strenge des Schulmeisters, die muffige Atmosphäre des Klassenzimmers, das Harren auf den Schulschluss, das lärmende Treiben draussen wiedergegeben! Mit solcher Virtuosität war die deutsche Sprache seit den Tagen der Klassiker nicht mehr gebraucht worden. Arno Holz hatte sie tatsächlich von dem Staub und Schwulst der Epigonenzeit befreit. Die segensreichen Folgen dieser neuen Reform haben sich nicht nur im modernen Drama, sondern auch im modernen Epos gezeigt. Wenn unsere Schriftsteller heute durchweg ein besseres, klareres Deutsch schreiben, als vor dreissig Jahren, so ist das zum grossen Teil Arno Holz zu verdanken.

Doch der Schöpfer des modernen Dramas, der Begründer des deutschen Realismus, wie er genannt wurde, hatte keinen weiteren Lohn für seine Verdienste, als sein eigenes Künstlerbewusstsein und die Anerkennung von Männern, wie Theodor Fontane. Während sein Schüler Gerhard Hauptmann schnell berühmt wurde und auch die materiellen Früchte der neuen Technik ernten durfte, war Arno Holz dem bitteren Kampf ums tägliche Brot ausgesetzt. In sieben langen Jahren versuchte er, sich durch Verfertigung von Spielwaren die finanzielle Grundlage zur Ausführung seiner künstlerischen Pläne zu schaffen. Es gelang ihm nicht. Wer will ihn darum tadeln, dass sich sein Herz verhärtete, dass er in bitterem Unmut die Satire *Sozialaristokraten* den Literaten Berlins ins Gesicht warf? So frostig uns dieses unsympathische Werk des Dichters anweht, so sehr müssen wir die Treue und Anschaulichkeit der Darstellung, die feine Abstufung der Sprache, den Fleiss der technischen Ausarbeitung bewundern. Und ein unbefangener Kritiker, selbst ein begabter und feinsinniger Dichter, Richard Schaukal, sagt von dem Werk: „Ein souveräner Witz, eine quellende Laune verbindet sich mit der eindringlichen Detailbeobachtung zu einem Kabinettstück der Grossstadt-Satire. Schade, dass das Buch — Buch geblieben ist. Unsere Pseudomodernen, die Sudermann, Otto Ernst und Genossen lägen platt gedrückt, wenn es seine Sohlen höbe zum Brettergang" (Das litterarische Echo, V, 13, p. 884).

Durch Vermittlung Maximilian Hardens kam dem bedrängten Dichter Hilfe. Freundesgaben befreiten ihn von den drückendsten Sorgen, und so entstanden in rascher Folge die Werke, die Arno Holz eine so merkwürdige Stellung in der deutschen Lyrik gaben: Die Gedichtsammlungen des *Phantasus*, I und II, und die theoretische Schrift *Revolution der Lyrik* (1898 und 1899). Wie Arno Holz die neue Technik des Dramas begründet hatte, so schuf er damit eine neue Form für die Lyrik. In folgerechter Weiterentwicklung seiner ästhetischen Grundsätze kam er dazu, auch die Lyrik auf die Basis absoluter Stileinheit und Notwendigkeit zu stellen. Er war der Überzeugung, dass sich Reim und Strophe als Ausdrucksmittel überlebt hätten. Waren sie für die Ideenfülle echter Künstler zu lästigen Fesseln geworden, so dienten sie Halbdichtern nur zu oft als rein äusserliches Schmuckmittel, hinter dem sich

*) Damit soll nicht etwa Franz Stuck über Albrecht Dürer gestellt werden, sondern nur gesagt sein, dass gerade in diesem Werk die brutale Kraft und Rücksichtslosigkeit des modernen Künstlers, im Bund mit einer raffinierten Technik, die Leistung des älteren weit übertraf.

die Hohlheit des Inhalts verbarg. So forderte Arno Holz „eine Lyrik, die auf jede Musik durch Worte als Selbstzweck verzichtet, und die, rein formal, lediglich durch einen Rhythmus getragen wird, der nur noch durch das lebt, was durch ihn zum Ausdruck ringt". Die Kritiker regten sich natürlich wieder unnötigerweise auf. Man machte geltend, dass Rhythmus (im traditionellen Sinn), Versmass, und Strophenbau und Reim die Grundpfeiler der Lyrik seien, ja dieselbe überhaupt erst erschaffen hätten; so auch der sonst klarsehende Franz Servaes in *Präludien*, p. 95. Man beachtete kaum, dass es immer grosse Dichter gegeben hat, die sich in die Schranken der konventionellen Strophen- und Reimform nicht bannen lassen wollten, z. B. Klopstock, Hölderlin, Carducci, Walt Whitman, nicht zu reden von den „freien Rhythmen" Goethes und Heines. Man beachtet heute noch nicht die Untersuchungen Prof. Erich Schmidts „über die verschiedenen Arten von Zwang und Beschränkung, durch welche die Reimnot den deutschen Dichter ängstigt", in seiner Schrift *Deutsche Reimstudien*, worüber Prof. Anton Schönbach in einem Artikel *Der Tod des Reimes*, „Die Zeit", Wien, 4. Okt. 1902, berichtet. Wer die Zeichen zu deuten versteht, wird sich der Einsicht nicht verschliessen, dass die tausendjährige Herrschaft des Reimes, und damit auch der gegenwärtigen Strophenform, ihrem Ende nahe gekommen ist. Man wird also der Theorie Holzens immerhin wissenschaftliche Neugierde schuldig sein. Und man wird nicht ohne weiteres den Stab brechen wollen über die ersten praktischen Versuche mit der vollständig neuen Technik. Denn nach des Dichters ausdrücklicher Erklärung handelt es sich in den Phantasusgedichten, ebenso wie in den Papa Hamlet-Skizzen, nur um erste tastende Versuche. Er spricht sich über den Plan des Werkes in der *Revolution der Lyrik* (p. 48), so aus: „Das erste Heft gab fünfzig, das zweite Heft gab wieder fünfzig (Gedichte) und das vollendete Werk, falls es mir glücken sollte, wird tausend geben. Und ich füge hinzu, es wird mir nur dann glücken, falls es mir gelingen sollte, mich in keiner dieser „Stimmungen" zu wiederholen. Dass ich einen ziemlichen Prozentsatz der bereits fertigen Stücke zu diesem Zwecke höchst wahrscheinlich wieder werde ausscheiden müssen, um sie durch geeignetere zu ersetzen, tut nichts. Bei einer Komposition, die aus so vielen Farbenbrechungen zum erstenmal mit den Mitteln der Lyrik ein *Weltbild* versucht, kann unmöglich alles gleich „auf den ersten Hieb" sitzen. Das kommt erst allmählich. Auswahl und Ordnung lasse ich daher ruhig für später", Trotzdem, fährt er fort, „habe ich schon mit diesem Anfang den Wahrscheinlichkeitsbeweis angetreten, den stärksten, den es im Augenblick gibt, dass kein Stoff und keine Stimmung sein wird, die sich dieser Technik entziehen dürfte; entgegen wohlverstanden der bisherigen Technik, die alle drei Schritte über ihre Nase stolperte".

Also wie seinerzeit im „Buch der Zeit" strebt der Dichter wieder nach einer Erweiterung des Stoffgebietes und zwar diesmal, mit besseren Mitteln als im Jugendwerk, nach einer ganz unbegrenzten; und damit erfüllt er jene Forderung Julius Harts. Wie nun die Darstellung des Weltbilds gemeint ist, geht aus einem Briefe an Dr. Strobl hervor: „Das letzte Geheimnis" der von mir in ihrem untersten Fundament bereits angedeuteten Phantasuskomposition besteht im wesentlichen darin, dass ich mich unaufhörlich in die heterogensten Dinge und Gestalten zerlege. Wie ich *vor* meiner Geburt die ganze physische Entwicklung meiner Spezies durchgemacht habe, wenigstens in ihren Hauptstadien, so *seit* meiner Geburt ihre psychische. Ich war „Alles" und die Relikte davon liegen ebenso zahlreich wie kunterbunt in mir aufgespeichert. Ein Zufall, und ich bin nicht mehr Arno Holz, sondern ein beliebiges Etwas aus jenem Komplex. Das mag meinetwegen wunderlich ausgedrückt sein, aber was dahinter steckt, wird mir ermöglichen, aus tausend Einzelorganismen nach und nach einen riesigen Gesamtorganismus zu bilden, der lebendig aus ein und derselben Wurzel wächst". — Die innere Verwandtschaft dieses künst-

lerischen Erlebens der gesamten Kulturentwicklung mit dem kosmischen Gefühl Walt Whitmans darf nicht übersehen werden.

Was aber die äussere Form anbelangt, so hat Arno Holz das wirklich erreicht, was Whitman nur geahnt hat. Nicht einen *freien* Rhythmus wollte Arno Holz, sondern einen natürlichen, d. h. notwendigen; eine Form, die nicht den Inhalt einschnürt, sondern aus diesem jedesmal neu herauswächst, und die, eben weil sie keine durch musikalische Nebenabsichten erzeugte Sonderexistenz führt, nur durch den prägnantesten, den einzig möglichen, den immanenten, natürlichen Rhythmus besteht: oder vielmehr, alles das ist. Da der Inhalt sich seine Form immer neu schafft, da prinzipiell der Unterschied zwischen der sogenannten „inneren" und „äusseren" Form aufgehoben ist, so kann sich kein Stoff, weder der erhabenste noch der kleinste der lyrischen Darstellung entziehen. Weder Reimgeklingel noch künstlich gesuchte musikalische Wirkungen können über das Wesen und den Wert eines Gedichtes täuschen; „der geheime Leierkasten" ist aus der Lyrik verbannt. Der Gehalt wirkt nur noch durch sich selbst. Und darin liegt das Revolutionäre von Holzens lyrischer Form.

Wie weit diese vom freien Rhythmus, wie von platter Prosa verschieden ist, geht aus folgenden Andeutungen des Dichters hervor: „Lese ich z. B. bei Heine: „Glücklich ist der Mann, der den Hafen erreicht hat und hinter sich liess das Meer und die Stürme", so habe ich die Empfindung, als ob die Steine auf diesem Knüppeldamm auch beliebig anders liegen könnten. Der Rhythmus ist hier bei Licht besehen nichts weiter als ein Konglomerat von metrischen Reminiszenzen. Er hat mit der Sache, die er eigentlich ausdrücken sollte, nichts zu tun. Seine ausschliessliche Sorge, der alles übrige sich unterordnen muss, ist, dass er klingt". „Der famose freie Rhythmus führt seinen Namen mit Recht. Er ist in der Tat so frei, als dies der Dichter füs seine Bequemlichkeit — wünscht. Der notwendige Rhythmus, den ich will, darf sich solche, oder auch nur ähnliche Scherze (Abkürzung und Verstümmelung von Wortbildern) nicht mehr erlauben. Er wächst, als wäre vor ihm irgend etwas anders noch nie geschrieben worden, jedesmal neu aus dem Inhalt. Er unterscheiden sich dadurch genau so auch von der Prosa. Ich schreibe als Prosaiker einen ausgezeichneten Satz nieder, wenn ich schreibe: „Der Mond steigt hinter blühenden Apfelbaumzweigen auf." Aber ich würde über ihn stolpern, wenn man ihn mir für den Anfang eines Gedichts ausgäbe. Er wird zu einem solchen erst, wenn ich ihn forme. „Hinter blühenden Apfelbaumzweigen steigt der Mond auf." Der erste Satz referiert nur, der zweite stellt dar. Erst jetzt, fühle ich, ist der Klang eins mit dem Inhalt. Und um diese Einheit bereits deutlich auch nach aussen zu geben, schreibe ich:

„Hinter blühenden Apfelbaumzweigen
steigt der Mond auf."

Das ist meine ganze „Revolution der Lyrik".

Diese Probe aus der Theorie des Dichters mag genügen, um zu zeigen, dass es sich nirgends um willkürliche und dilettantische Umstürzung traditioneller Formen handelt, sondern um die ernste Arbeit eines fein empfindenden Künstlers. Wenn Arno Holz an anderer Stelle ausführt, dass eine gegebene Strophe wohl der entsprechende Ausdruck eines gewissen Gedankens sein könne, aber schon aufhöre ihren Zweck zu erfüllen, wenn der nächste Gedanke des betreffenden Gedichtes in dieselbe Strophe gepresst werde — so mag das manchem als pedantische Düftelei erscheinen. Aber können wir es heute noch ertragen, wenn uns ein Komponist zumutet, durch mehrere Strophen eines Kunstliedes die gleiche Melodie, wie in der ersten, durchzuhören? Wenn die ganze Theorie Holzens keinen weiteren Wert hätte, als das Nachdenken des Lesers zu erzwingen, sein Gehör zu schärfen, seine ästhetischen Ansprü-

che zu verfeinern und zu steigern, dann hätte der Verfasser der *Revolution der Lyrik* sich um die Kunst grössere Verdienste erworben, als das ganze Heer seiner Kritiker.

Welche Schätze müssen noch in dem Künstler liegen, der die Phantasusgedichte bescheiden als einen Anfang bezeichnet! Die besten Stücke der Sammlung erreichen eine plastische Gegenständlichkeit, eine reiche Klangfülle, eine Gedrungenheit und Geschlossenheit des Aufbaus, wie sie der hergebrachten Form, selbst unter den Händen eines Goethe und Mörike, nur in einzelnen kurzen Gedichten möglich gewesen war. Da sind keine Füllworte, keine indifferenten Übergänge, keine toten Stellen, sondern jedes Wort lebt in und durch sich selbst, leuchtet und funkelt in frischer Pracht. — Und welche Fülle der Anschauung! Dem Dichter sind die Höhen des Olymp so vertraut wie die Tiefen des Meeres. Das Plaudern des Kindes klingt aus seinen Rhythmen so natürlich wie der Titanentrotz des gottverlassenen Mannes. Der indische Götze sitzt in seinem Tempel, von siebzig Bronzekühen bewacht; würde er aufstehen, so zerbrächen seine Schultern das Dach, der Diamant auf seiner Stirne stiesse den Mond ein, aber er steht nicht auf, die Priester dürfen ruhig weiter schnarchen. Die Sichel des Bauers zischt durchs Korn, sein Weib sammelt die Ähren; hinter ihnen, mit nackten Beinchen, kleinen, braunen Fäusten, die Blumen halten, liegt, lacht und strampelt ihr Glück. — In den Grunewald speit Berlin seine Extrazüge. Über die Brücke im Tiergarten reitet der Leutnant, unter ihm, pfropfenzieherartig ins Wasser gedreht, den Kragen siegellackrot, sein Spiegelbild. Durch die Frühlingsnacht duftet der Flieder, blinkt der Goldregen. Die Marmorstatue, die tausend Jahre begraben lag, ist zu neuem Leben auferstanden, ihre Augen, weit geöffnet, starren auf das grüne Wasser des Parkteiches. —

Es gibt ein jetzt berühmtes Gemälde von Arnold Böcklin: *Schweigen im Walde.* Auf einem seltsamen Tier, teils Einhorn, teils Pferd, niemand kann es genau sagen, sitzt ein Weib. Ihre Augen sind weit offen; sie starrt in den Wald hinein, lauschend, träumend. Kein Lüftchen regt sich. Am Boden kriecht das Gewürm. Das Laub wird rascheln. Plötzlich werden Tier und Weib verschwunden sein. Es war ein Nichts. Der Wald liegt stumm und schweigend wie zuvor. — Wie hat man noch vor wenigen Jahren über den Maler und sein Bild gespottet! Heute ist es Tausenden zu einer Offenbarung geworden. Wird es mit dem folgenden Gedicht von Arno Holz nicht auch so gehen?

In graues Grün
verdämmern Riesenstämme.
Von greisen Ästen
hängt
in langen Bärten Moos.
Irgendwo — hämmernd .. ein Specht.
Kommt der Wolf? Wächst das Wunschkraut hier?
Wird auf ihrem weissen Zelter,
lächelnd,
auf mein klopfendes Herz zu,
die Prinzessin reiten?
Nichts.
Wie schwarze Urweltkröten,
regungslos,
hockt am Weg der Wachholder.
Zwischendurch
giftrot
leuchten Fliegenpilze.

Die Farbenpracht, der dröhnende Wohllaut, die edle Einfachheit der Sprache, die greifbare Verkörperung des Stimmungsgehaltes, stellen dieses Gedicht dem Be-

sten, was unsere Lyrik besitzt, ebenbürtig an die Seite. Wer die gezierte Häufung klingender Worte in dem bekannten Gedicht Stefan Georges: „Hinaus zum Strom! wo stolz die hohen Rohre", darüber zu stellen geneigt ist, der vergisst die alte Tatsache, dass künstlerische Vollendung und Einfachheit dasselbe sind.

In echter Künstlerweise hat sich Arno Holz der Angriffe seiner Gegner auf die Phantasusgedichte nicht nur durch schneidige Polemik, sondern auch durch dichterische Schöpfungen zu erwehren gesucht. In den parodistisch-satirischen Werken *Die Blechschmiede* und *Lieder auf einer alten Laute* zeigt er noch einmal seine ganze Virtuosität in der Handhabung der überlieferten Formen. In der *Blechschmiede* hält er den hypermodernen Symbolisten, Mystikern und Dekadenten ihhr Spiegelbild vor. In den *Liedern auf einer alten Laute* erneuert er mit tollem Humor die Schäferpoesie des alten Opitz, als wollte er an einem konkreten Beispiel zeigen, wie rasch die Entwicklung der lyrischen Formen vorwärts schreiten muss. Auch mit diesen Intermezzi stiess Arno Holz wieder auf die Verständnislosigkeit der professionellen Kritik. Sogar geschulte Philologen liessen sich durch die gelungene Parodie mystifizieren und schleppten den ausgelassenen Scherz einer übermütigen Dichterlaune auf den Seziertisch des philologischen Laboratoriums. Der Dichter aber wird sich nicht irre machen lassen. Er fühlt sich heute erst recht am Amfange aller seiner Kräfte. Seine Bahn ist frei. Nur *ein* Feind droht noch: die Sorge.*) Es steht zu hoffen, dass auch diesen Erbfeind der Künstler bald besiegen wird. Dann darf der Welt noch vieles von ihm erwarten.

Eine schluchzende Sehnsucht mein Frühling,
ein heisses Ringen mein Sommer —
wie wird mein Herbst sein?
Ein spätes Garbengold?
Ein Nebelsee?

*) Um dem Dichter den Kampf ums Dasein zu erleichtern und damit seine Schaffensfreudigkeit zu erhöhen, hat Dr. O. E. Lessing in selbstloser Hingabe neue Freunde für ihn zu gewinnen gesucht. Arno Holz befindet sich in Nahrungssorgen, und rasche Hilfe ist nötig, wenn er nicht dem bittersten Elend preisgegeben werden soll. Das Deutschamerikanertum, das so oft seine Liberalität bewiesen hat, sollte diese auch hier, dem Dichter gegenüber kund tun. Dank dem unermüdlichen Eifer Dr. Lessings haben Aufrufe den Weg in die bedeutenderen Tageszeitungen des Landes gefunden, und namhafte Beträge sind bereits zur Unterstützung des Dichters eingegangen. Doch mehr muss und kann noch getan werden! Möchte der vorstehende Artikel das Interesse für den Dichter in weitere Kreise tragen und unsere Leser bestimmen, zu seiner Unterstützung mitzuwirken. Die Redaktion dieses Blattes, sowie Dr. O. E. Lessing, Smith College, Northampton, Mass., sind gern erbötig Beiträge zu einem Unterstützungsfonds entgegenzunehmen. D. R.

Disziplin.

Eine Plauderei.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Arthur Kiefer,* Instructor in German.

Jedem besuchenden Ausländer fällt zweifelsohne die grosse Anzahl von „lawyers" hierzulande auf: „Lawyers, lawyers, lawyers an allen Ecken und Enden"; „the law" scheint in keinem Lande eine wichtigere Rolle zu spielen wie gerade hier. Wer zum erstenmal aus dem Munde des „law abiding citizen" den ehrfurchtsvollen Satz hört: „It is against the law", denkt sich: „Hut ab vor diesem tiefen Respekt vor dem Gesetz!" Aber wovon leben diese Unmassen von Advokaten? Von dem tiefen Respekt, den man den Gesetzen gegenüber zeigt, oder vielmehr von dem geraden Gegenteil — dem Nichtrespekt vor denselben? Es hindert den „law abiding citizen" nicht, auf der einen Seite dem Gesetze mitunter ein gehöriges Schnippchen zu schlagen, und auf der andern die Achtung vor demselben als eine echte republikanische Bürgertugend hinzustellen und oft prahlerisch im Munde zu führen.

Eine ähnliche Gedankenreihe, wie dieses Wort „law", erregten mir, als ich mich mit dem Schulwesen hier vertrauter machte, der häufige Gebrauch des Wortes: *Disziplin* — ein Ausdruck, der mit einer Art scheuen Ehrfurcht ausgesprochen zu werden scheint. Von einer Lehrerin zu sagen: „She keeps discipline," ist der höchste Tribut, dem man der Fähigkeit in ihrem Berufe zollen kann. —

Haben wir denn nun in unseren Schulen, wo das Wort Disziplin oft geradezu mit einem Nimbus umgeben ist, wirklich bessere Schuldisziplin als anderswo? Ich glaube kaum. Was ist Schuldisziplin? Die Unterordnung der Schüler unter bestimmte *vernünftige* Anordnungen, die zur Aufrechterhaltung der Ordnung im allgemeinen und zur Erteilung eines erfolgreichen Unterrichtes im speziellen notwendig sind. Wer sich gegen die Anordnungen vergeht, sollte die Folgen tragen, gerade wie das Kind, das trotz der Warnung die Hand dem heissen Ofen zu nahe bringt, die Strafe fühlen muss. Die Person des Lehrers sollte bei diesen Disziplinarstrafen soviel als möglich aus dem Spiele bleiben; seine persönliche Energie sollte nicht jahraus jahrein in der Aufrechterhaltung einer Art „Fad-Disziplin" aufgebraucht werden. Wenn die Kinder, von unten herauf, entsprechend ihrer Auffassungskraft und ihrem Alter zur Einsicht gebracht werden, dass die Schulgesetze etwas ganz Objektives sind, getrennt von der Persönlichkeit des Lehrers, dann werden in den höheren Klassen wenig und als Regel nur kleine Vergehen gegen die Disziplin vorkommen. Aber, wenn sie vorkommen, was soll die Strafe sein, die dem Vergehen mit derselben Sicherheit folgen soll, wie der Donner dem Blitzstrahl? Da sitzt der Has' im Pfeffer — ich weiss keine, bei der sich der Lehrer nicht selber mitbestraft, und mit einer Art Wemut gedenke ich des Pedells im deutschen Pennal, der sich nach der Schulstunde unserer mitunter so teilnahmsvoll annahm. —

Ich bin grundsätzlich gegen körperliche Züchtigung in allen Graden, da gerade bei dieser Art der Straferteilung die Persönlichkeit des Lehrers zu sehr in den Vordergrund tritt, er buchstäblich zu „ausschlaggebend" wird. Solche Fälle mögen notwendig werden; aber sie bleiben seltene Ausnahmen. Auf der andern Seite hiesse es, Eulen nach Athen tragen, wollte ich die allgemein anerkannte Wahrheit wiederholen, dass die Disziplin einer Schule zu 90% durch die Persönlichkeit und den Ka-

rakter des Lehrers im voraus bestimmt ist, dass in seinen Eigenschaften oft die unscheinbaren Anfänge für die Vergehen der Disziplin zu suchen sind. Menschenkenntnis ist neben der Pädagogik ein schätzenswertes Besitztum für den Lehrer.

Gerade das Gegenteil von wirklicher Disziplin ist da erreicht, wo man sich derselben gleichsam aus persönlicher Gefälligkeit gegen den Lehrer unterordnet, „because they like the teacher". Wieviel Zeit und Energie wird oft nicht, besonders von Lehrerinnen, darauf verschwendet, die Schüler mit allen möglichen Arten verzuckerter Worte dazu zu bringen, „gut zu sein" — ein kolossaler Irrtum, der die schlechtesten Früchte zeitigt. Ein freundliches, ja freundschaftliches Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer soll bestehen; aber dieses darf nicht in Günstlingswirtschaft ausarten. Wo man den Lehrer, häufiger noch die Lehrerin, beständig von ihren sogenannten „Pets" umgeben sieht, die als Zeichen ihrer Anhänglichkeit wöchentlich ein paarmal Blumen, Zuckerwerk, und wer weiss was alles, auf ihrem Pulte opfern — da kann von wahrer Disziplin keine Rede sein.

Ich gebrauchte oben das Eigenschaftswort *vernünftige* Anordnungen; das ist nun allerdings ein sehr disputierbarer Begriff. Was dem einen das sine qua non für die Erhaltung der Disziplin erscheint, ist dem andern eine einfältige Lappalie, erfunden zur Tortur des Lehrers und doch tausendmal umgangen von seiten der Schüler. Die Anschauungen sind eben hierin verschieden, wofür ich zur Illustration zwei Beispiele anführen möchte. In dem Gymnasium in der alten Heimat verfügten wir Schüler uns vor dem Beginn des Unterrichts in die Klassenzimmer, worin kein Lehrer anwesend war; letztere waren in dem sogenannten Konferenzzimmer, und wir waren uns allein überlassen; ich kann mich aber nicht erinnern, dass je grobe Vergehen gegen die Disziplin vorgekommen wären. Mit dem Zeichen der Glocke nahmen wir unsere Plätze ein. In jeder Pause war die Klasse wieder allein. Im Gegensatz zu dieser Anordnung müssen in vielen Schulen hierzulande die Lehrer mindestens ¼ Stunde vor dem Beginn des Unterrichts im Klassenzimmer sein; in manchen Schulen müssen die Schüler sofort auf ihre Plätze gehen, sobald sie das Zimmer betreten, dürfen dieselben nicht mehr verlassen, noch mit einander plaudern. In andern sind sie ebenfalls auf die Plätze gebannt, aber dürfen im Flüsterton sich mit einander unterhalten, u. s. w. So gibt es noch Dutzende von Variationen. Und was meint das alles für den im Klassenzimmer anwesenden Lehrer? Es meint eine ungeheure Inanspruchnahme seiner Energie, noch bevor der eigentliche Unterricht beginnt, da er auch das freiere Benehmen der Schüler fortwährend zu überwachen hat. Die Klasse aber, die sich aber ausserhalb der eigentlichen Unterrichtsstunde nicht allein überlassen werden kann, fällt selbst das abfälligste Urteil über das in der Schule gehandhabte System der Disziplin.

Bei der Anerziehung der Disziplin kommen zwei sich bekämpfende Momente in Betracht: Der Individualismus des Schülers und die Notwendigkeit, sich Anordnungen anderer zu fügen. Von dem ersteren hat die amerikanische Jugend ein hinreichendes Mass, und ich weiss wirklich nicht, ob man ihr dazu nicht gratulieren soll; ebenso wie der Karakterzug bei uns Deutschen, sich allen Anordnungen zu leicht zu fügen, besonders wenn sie nach Obrigkeit schmecken, sich mitunter von zweifelhaftem Werte erweisen kann. Der Individualismus soll durch die Disziplin nicht gebrochen, sondern zum *freiwilligen* Fügen in Anordnungen gebracht werden, die von ihm als notwendig und berechtigt anerkannt worden sind.

Die Mischung dieser beiden Elemente, wie wir sie in den Schulen unseres Landes finden, dürfen den Satz berechtigt erscheinen lassen, dass die Disziplin nicht den Grad erreicht hat, welchen man nach der Bedeutung, die man ihr beimisst, und der Zeit, die man zu ihrer Anerziehung verwendet, oftmals auch verschwendet, erwarten dürfte.

Für die Schulpraxis.

Ist es nicht erspriesslicher statt spezieller Literaturgeschichte im 3. und 4. Jahre unserer Hochschulen die dadurch gewonnene Zeit auf Vertiefung der Klassiker zu verwenden?

Wenn es der Zweck dieses Unterrichtszweiges ist, den Schüler mit dem Entwickelungsgange der geistigen Bildung des deutschen Volkes, wie sich diese aus den poetischen Werken desselben erkennen lässt, im allgemeinen vertraut zu machen, so sind von der Literaturgeschichte wohl die folgenden Hauptaufgaben zu erfüllen:

1) Die wichtigen Einzelwerke der Dichtkunst nach Entstehung und Wirkung, nach Inhalt und Form zu kennzeichnen;
2) Den Zusammenhang, in dem diese Einzelerscheinungen des Geisteslebens zu einander stehen, nachzuweisen;
3) Die äusseren Lebensumstände der Schriftsteller, insofern sie für ihre Werke von Bedeutung sind, darzulegen.

An welchen Schulen ist nun dieser Unterrichtszweig am Platze und von dem davon erwarteten Nutzen begleitet? — natürlich auch nur dann, wenn derselbe nicht zu wissenschaftlich und ausführlich betrieben wird. — Wohl nur in den oberen Klassen deutscher höherer Lehranstalten, wie Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen, wo die Schüler einmal sprachlich reif genug dazu, und dann durch ausgiebige Lektüre, Auswendiglernen u. s. w. hinlänglich mit den wichtigeren Erzeugnissen der deutschen Literatur bekannt sind, und in ihrer Eigenschaft als Deutsche ein nationales Interesse daran haben. Treffen nun bei den Schülern unserer Hochschulen die obigen Voraussetzungen zu? — Deren Muttersprache ist mit wenigen Ausnahmen ja doch nicht die deutsche; deshalb kann bei ihnen naturgemäss kein allzu grosses Interesse für tiefer gehende Kenntnisse der deutschen Literatur erwartet werden. Und mit der sprachlichen Vorbereitung und Reife unserer Schüler ist es im Laufe der Jahre aus verschiedenen Gründen eben auch nicht besser geworden. So bereitet der Text der Leitfäden, die wir beim Unterricht der Literaturgeschichte gebrauchen, den Schülern oft genug gewaltige Schwierigkeiten; und hat man sich dann endlich zur Sache durchgearbeitet, dann ist die Lust und das Interesse des Schülers häufig ganz bedenklich gesunken, so dass der Lehrer am liebsten in leicht fasslicher Form vortragen möchte, um so dem Schüler die Haupthindernisse aus dem Wege zu räumen und ihm die Lust nicht ganz zu benehmen. Doch das geht ja nicht an. Nur passives Anhören von Seiten der Schüler, fast ohne jeglichen Anspruch an deren Selbständigkeit? —

Eine andere Frage ist die, ob überhaupt der Unterricht in spezieller Literaturgeschichte dem vorbereitenden und elementaren Karakter unserer Hochschulen so ganz entspricht, oder ob derselbe nicht richtiger der Universität oder den Lehrerseminarien zu überlassen ist. Die Hochschule soll doch wohl nur den Zweck haben, den Schüler in die deutsche Literatur auf dem Wege der Lektüre einzuführen. Und dabei ist es ja nur auf eine Kenntnis der Hauptmeisterwerke, nicht auf Vollständigkeit abgesehen. Das eingehende, vertiefende Studium von solchen ausgezeichneten Dichtungen wird nicht nur die sprachliche Entwickelung des Schülers, sondern auch die ästhetische und sittliche Bildung desselben fördern, also von wirklich bildendem Einflusse sein. Unter Vertiefung ist, abgesehen von Wort- und Sinnverständnis, doch wohl an richtiges Auffassen der Anlage, der Karaktere und des Grund-

gedankens zu denken. Dadurch erkennt und empfindet der Schüler das Schöne in Inhalt und Form der Dichtungen und bildet sein ästhetisches Gefühl, er wird durch das Ideale in der Idee und in den Karakteren der Dichtungen seinen Willen läutern und seinen eigenen Karakter stärken.

Vielleicht liesse es sich bei unsern Schülern ganz gut so machen, dass wir ihnen im dritten Jahre in grossen Zügen den Gang der deutschen Literatur, den Karakter der wichtigsten Perioden andeuten und die hervorragendsten Vertreter nebst ihren Haupterzeugnissen anführten, ähnlich wie wir ihnen in der sog. Tell-Klasse eine kurze Übersicht über das Wesen und die verschiedenen Gattungen der Poesie nach Inhalt und Form geben. —

Ich schliesse meine kurzen Ausführungen mit Lessings Ausspruch:

Wer wird nicht einen Klopstock loben?
Doch wird ihn jeder lesen? — Nein.
Wir wollen weniger erhoben
Und fleissiger gelesen sein.

(Carl Engelmann, West Division High School, Milwaukee, Wis.)

Die höchste Aufgabe eines deutschen Lehrers in der amerikanischen Schule.— Ich erachte es als die höchste Aufgabe eines deutschen Lehrers in der amerikanischen Schule, die Hochachtung vor dem deutschen Wort und die Liebe zum deutschen Unterricht in den Herzen der Schüler immer neu zu schüren und zu festigen; denn nur im Lichte dieser Hochachtung und Liebe wird das Kind die Geneigtheit zum oftmaligen Verwerten der deutschen Sprache bekunden und die Klinge finden, mittels der es in seinem spätern Leben, in unseren Reihen stehend, den deutschen Unterricht, wenn nötig, verteidigen helfen soll. Ja, wie die Klarheit des Geistes und der aus innerer Zufriedenheit emporsteigende Frohsinn die zwei besten Säulen sind, auf die sich das Lebensglück eines Menschen stützt. so sind die Hochachtung vor dem deutschen Wort und die Liebe zu demselben die zwei einzigen Grundpfeiler, die der Bereitwilligkeit zur Verteidigung des deutschen Unterrichts und zur Verwendung deutscher Worte in geselligem und geschäftlichem Verkehr als Stütze dienen können. Wie steht es nun in dieser Hinsicht mit unseren jetzigen und früheren Schülern? Ehren sie die deutsche Sprache? Ehren sie unsern Unterricht? Ehren sie uns selbst? Ist es der Fall, dann brauchen wir uns in der Tat bezüglich des Fortbestands unseres deutschen Departements vorläufig keiner Sorgen hinzugeben und dürfen uns gratulieren zu einem solchen Erfolg. Ist es aber nicht der Fall: betrat die überwiegende Mehrzahl nur mit Widerwillen unser Schulzimmer und blickt sie mit beleidigender Geringschätzung oder gar mit Verachtung auf unser Wirken, dann allerdings haben wir wohlbegründete Ursache, die Möglichkeit ins Auge zu fassen, dass über kurz oder lang der Baum des deutschen Unterrichts, umtobt vom Sturm des Nativismus, sein Haupt neigen und sodann sterbend seinen Gegnern vor die Füsse fallen wird.

Der Prozentsatz der eingewanderten hiesigen Deutschen verringert sich eben von Jahr zu Jahr. Je weiter deshalb die Zeit vorwärts schreitet, in desto höherem Masse sind wir, wenn der deutsche Unterricht nicht mit der Zeit in sich selbst zerfallen soll, der Unterstützung der Hiergeborenen bedürftig. — Die Mittel, die uns zum Ziehle führen, sind folgende: ein interessanter, *schöner* Unterricht, ein mit Festigkeit und Entschiedenheit gepaartes *gütiges* Walten, sowie gelegentliche Betonung des hohen Werts der Kenntnis der deutschen Sprache. Nur sollte man bei Anwendung des letztgenannten Mittels mit Vorsicht zu Werke gehen; keine Behauptungen aufstellen, die das Kind entweder sofort oder in späterer Zeit, als

nicht mit der Wirklichkeit im Einklang stehend, verwerfen würde. Es ist dies z. B. der Fall, wenn man dem Kinde sagt, dass die Kenntnis der deutschen Sprache in unserem Lande *absolut notwendig* sei, oder wenn man in irgend einer Weise versucht, das Englische in den Augen der Schüler zu erniedrigen. Durch ein derartiges Vorgehen streut man Misstrauen in die Herzen mancher Kinder und bewirkt infolge dessen nur zu leicht gerade das Gegenteil von dem, was man bewirken will. Etwas anderes ist es allerdings, wenn man bei vergleichendem Sprachunterricht klarstellt, dass unsere Muttersprache der andern in mehr als einer Beziehung überlegen ist, im übrigen aber dürfen, ja *sollen* unsere Schüler wissen, dass wir auch die englische Sprache hochschätzen und dass wir einzig und allein deshalb von ihnen erwarten, sich vor uns ausschliesslich der deutschen Sprache zu bedienen, weil wir wünschen, dass ihnen auch der Gebrauch dieser Sprache geläufig werden soll.

Das Antlitz unserer herrlichen Muttersprache braucht überhaupt nicht mit betrügerischer Schminke überzogen zu werden; es darf sich zeigen, wie es ist, in seiner natürlichen Farbe. Und die der Kenntnis derselben entspringenden Früchte und Vorteile sind glücklicherweise auch hier von solch hervorragender Art, dass sie ebensowenig einer künstlichen Verzierung bedürfen, wenn man sie den Schülern zur Besichtigung vorlegen will; denn es *ist Tatsache*, dass das Studium der deutschen Sprache nicht nur der geistigen Kraftentwickelung und der Verschönerung des Herzens, sondern auch dem Fortschritt im Englischen und der Erzielung geschäftlicher Erfolge Vorschub leistet, sowie auch, dass das Deutsch von allen hier vertretenen Völkerschaften *respektiert*, von allen treugesinnten Deutschamerikanern *hochverehrt* und in höheren Lehranstalten aller zivilisierten Länder der Erde *gelehrt* wird. Das also ist es, worauf wir hinzuweisen haben. Desgleichen sollten unsere grösseren Schüler wissen, in welch herrlicher Weise die früheren Präsidenten des Landes, Cleveland und Harrison, ihre hohe Achtung vor dem deutschen Wort bekundet, und dass unser jetziger Superintendent, sowie auch seine Vorgänger die Erlernung einer zweiten Sprache in Elementarschulen wiederholt dringend empfohlen haben.

Es bietet sich uns in der Tat häufig Gelegenheit, hier auf den einen, dort auf den andern obiger Punkte mit wenigen aber packenden Worten die besondere Aufmerksamkeit der Schüler zu lenken, u. a. auch dann, wenn wir in Erfahrung bringen, dass einer unserer früheren Schüler eine Anstellung erhielt, die er ohne Kenntnis des Deutschen nicht hätte erhalten können. (Aus einem Vortrag, gehalten vor dem Oberlehrerverein zu Cincinnati, von H. von Wahlde.)

Für schwachbefähigte Schulkinder legt in der Sächsischen Schulzeitung Schuldirektor Hildner in Treuen ein gutes Wort ein. Er nennt sie geradezu einen Segen für die Schule, weil sie die Lehrer nötigen, den Lehr- und Lernstoff so geschickt als möglich zu behandeln. Indem die Lehrer der Schwachen wegen nach den besten Methoden, den geeignetsten Lehrmitteln, der zweckdienlichsten Zeitausnützung suchen müssen, haben auch die begabten Schüler derselben Schule mannigfachen Gewinn. Übrigens sind gerade die schwachbefähigten Kinder oft recht dankbare Schüler und werden häufig sehr brauchbare Menschen. Es liegt viel Wahres in den von Menschenliebe und Hingabe an den Lehrerberuf getragenen Ausführungen des Herrn Direktor Hildner. Weiteste Verbreitung ist ihnen zu wünschen. Zustimmung wird auch folgende Bemerkung in seinem Aufsatze finden: Man erkenne irgendwelche gute Leistungen bei Schwachen erst recht durch gute Zensuren an. Das hebt, das erfreut! Man gebe überhaupt nicht zu schlechte Zensuren und wolle bedenken,

welch tiefe Wunden wir dadurch oft den Kinder- und Elternherzen schlagen. Nur bei Faulheit und bösem Willen sollte die 4 und 5 gegeben werden, während bei Fleiss und gutem Willen die 3 die schlechteste Zensur sein möchte.

Die Ämter der Pultabwischer, Papieraufleser, Tinteneingiesser, Kreideholer, Türaufschliesser, Thermometerableser, Blumenpfleger u. dgl. vertraue man braven, schwachbefähigten Schülern, die unter die Leitung einiger anderer gestellt werden, damit alle an präzise Pflichterfüllung, an Ehrlichkeit, Höflichkeit und Wohlanständigkeit, an Freundlichkeit und Gefälligkeit, an Fleiss, Pünktlichkeit, Ordnung und Sorgfalt gewöhnt werden. In allen solchen Dingen, die im Leben gar viel wert sind, kann und soll selbst der schwächste Schüler dem gescheitesten keinen Vorsprung lassen. Und wie gut warten viele ihres anvertrauten Amtes.

Das Freihandzeichnen. Nach langen und heftigen Redekämpfen hat die Hamburger Schulsynode am 20. Februar in einer sehr gut besuchten Versammlung die Anträge Götze und Genossen betreffend Freihandzeichnen angenommen. Die Abstimmung über das Linearzeichnen wird hinausgeschoben. Der Antrag Götze und Genossen hat folgenden Wortlaut: Die Schulsynode ersucht die Oberschulbehörde, dem Lehrplan für Zeichnen folgende Fassung zu geben: 1) Freihandzeichnen: Aufgabe: Der Zeichenunterricht soll die Schüler befähigen, die Natur und die Gegenstände ihrer Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen. — Unterstufe: 1.—3. Schuljahr. Klasse 7—5. Im 1. und 2. Schuljahr wird das Zeichnen mit dem Anschauungsunterrichte verbunden. Einfache Gegenstände aus dem Gesichtskreise des Schülers werden nach der Beobachtung und aus dem Gedächtnis dargestellt. Der Unterricht ist Klassenunterricht. Vorlagen jedweder Art sind ausgeschlossen. — Mittelstufe: 4. und 5. Schuljahr. Klasse 4 und 3. Aufgaben: Das Zeichnen nach dem Gegenstande tritt in den Vordergrund. Das Zeichnen aus dem Gedächtnis wird fortgesetzt. Als Vorbilder dienen flache Gegenstände, drehrunde Körper, insbesondere Naturformen. Nach denselben Gegenständen werden Übungen im Treffen von Farben und in der freien Wiedergabe der Form mit dem Pinsel ohne Vorzeichnung vorgenommen. — Oberstufe: 6.—8. Schuljahr. Klasse 2, 1, Selekta. Aufgabe: Das Zeichnen nach dem Gegenstande wird auf die Wiedergabe der perspektivischen und Beleuchtungserscheinungen ausgedehnt. Die Übungen im Treffen von Farben und im Zeichnen aus dem Gedächtnis werden fortgesetzt. Übungen im Skizzieren mit dem Stift oder mit dem Pinsel werden gelegentlich vorgenommen. Vorbilder: Geräte, Gefässe, Teile des Schulgebäudes, Naturgegenstände (Früchte, Blüten, Muscheln, ausgestopfte Vögel).

Ein Lehrplan für einen Hochschulkursus im Deutschen. Der diesjährige Bericht des Prinzipals der High School zu San José, Californien, enthält folgendes über den Unterricht in den modernen Sprachen:

In the study of modern languages, the aims and methods pursued are as follows: The grammar is made the basis of instruction; it is supplemented by appropriate reading matter; with this is combined practice in oral expression, so as to give the student a speaking knowledge of the language as far as circumstances will permit; the student is made acquainted with the foreign country and the manners and customs of its people; specimens of representative works of literature are read, proceeding from simple to more advanced texts; these are translated into idiomatic English, with a view of leading the student to observe shades and differences in the meaning of words, and to increase his own vocabulary; the im-

portance of accurate construction in English as well as in the foreign language is insisted upon; the relationship of English to other languages, especially to German and French, is brought to the student's attention, and the historical development of words and their changes in form and meaning are occasionally indicated.

The following textbooks are used in the German department: First year— *Spanhoofd's* Lehrbuch der deutschen Sprache — Heath. *Huss's* German Reader — Heath. *Benedix's* Der Prozess — Am. Book Co. *Storm's* Immensee — Heath. Second year — *Bernhardt's* German Composition — Ginn. *Moser's* Der Bibliothekar — Am. Book Co. *Wildenbruch's* Das edle Blut — Heath. *Schiller's* Der Neffe als Onkel — Heath. *Ebner-Eschenbach's* Die Freiherren von Gemperlein — Heath. Third year — *Jagemann's* German Composition — Holt. *Scheffel's* Trompeter von Säkkingen — Am. Book Co. *Helbig's* Komödie auf der Hochschule—Heath. *Schiller's* Die Jungfrau von Orleans — Appleton.

Berichte und Notizen.

I. Entwickelung und Stand des deutschen Unterrichts in den Schulen von Erie, Pa.

Vortrag, gehalten vor dem 32. Lehrertage zu Detroit, Mich.

Von *G. G. von der Gröben,* High School, Erie, Pa.

Meine Damen und Herren!

Ich bitte, es mir nicht als Überhebung und Eitelkeit auszulegen, wenn ich für meinen Vortrag einen Gegenstand gewählt habe, in dessen Verlauf ich notgedrungen von mir selbst und von meinen Arbeiten und Bestrebungen sprechen muss. Erstens geschah es auf den ausdrücklichen Wunsch unseres verehrten Herrn Präsidenten, und dann war es meine Absicht, Sie nicht nur mit der Entwickelung und dem gegenwärtigen Stand des deutschen Unterrichts in Erie bekannt zu machen, sondern auch Ihre Kritik herauszufordern und Ihre Ansichten über die Richtigkeit und etwaige Mängel unserer Methoden zu hören. Während die Verhältnisse in den grösseren Städten wie Milwaukee, Cincinnati, Detroit u. s. w. allgemeiner bekannt sind, weiss man wenig oder gar nichts von uns, und wir können uns doch recht gut mit unserem deutschen Departement sehen lassen.

Ich kann wohl annehmen, dass es von Interesse für Sie sein wird, nicht nur etwas vom deutschen Unterricht zu hören, sondern von der Entwickelung des Schulwesens in Erie überhaupt, die natürlich mit dem Deutschen aufs engste verknüpft ist. Im Jahre 1806 wurde in dem nur etwa 10 Jahren alten Städtchen das erste Schulhaus gebaut. Es war ein rohes Blockhaus, 22 Fuss lang und 18 Fuss breit. Die Kosten beliefen sich auf 30 Dollar, und wurde dieser Betrag von den Bürgern gesammelt. Die Kosten des Unterrichts wurden ebenfalls von den Leuten bestritten, die ihre Kinder zur Schule schickten. Im Jahre 1834 wurde das gegenwärtige Schulsystem eingeführt. Freie Schule für alle Kinder und Aufbringung des nötigen Geldes durch Auferlegung von Steuern. Anfangs regte sich heftiger Widerstand gegen diese Massregel, aber er wurde durch die Bemühungen einzelner einflussreicher Bürger besiegt. Im Jahre 1860 besass die Stadt 3 Schulen, und 1866 wurden in diesen Schulen höhere Klassen eingerichtet, die unter dem Namen High-School-Department den Grundstein der heutigen Hochschule bildeten. Schon im folgenden Jahre wurde die Hochschule als solche etabliert. Ein für damalige Zeiten stattliches

Gebäude stand an Stelle des kleinen Blockhauses. Aber auch diese Schule ist verschwunden und hat einem prächtigen Neubau Platz machen müssen, der öffentlichen Schule No. 2. Die Stadt wuchs und besitzt heute bei einer Bevölkerung von etwa 56,000 Seelen eine Hochschule und 17 öffentliche Schulen mit über 6000 Schülern und 200 Lehrern, darunter nur 6 Männer. Ausserdem bestehen auch einige katholische Parochialschulen, darunter mehrere deutsche.

In einer Stadt wie Erie mit einer starken deutschen Bevölkerung, fast die Hälfte der Einwohner ist deutsch, hat sich naturgemäss schon früh der Wunsch geregt, deutschen Unterricht in den öffentlichen Schulen einzuführen. Die verschiedenen deutschen Kirchen hatten wohl ihre kleinen Gemeindeschulen, aber das wurde doch nicht als genügend anerkannt.

Die ersten Anfänge eines geregelten deutschen Unterrichts datieren bis zum Jahre '64 zurück, als eine Anzahl der prominenten Deutschen der Stadt zusammentrat und einen Schulverein gründete. Dieser Verein wurde am 9. Februar '65 inkorporiert unter dem Namen „The German Free-School Association of the City of Erie. Paragraph 2 der Inkorporationsurkunde lautet „The object of the association is to provide for means to buy a suitable lot for the erection of a school-house thereon, which, when finished, shall be tendered to the school-directors of the city for the instruction of German classes free of any charge if necessary." Der Plan kam zur Ausführung, und eine Reihe von Jahren wurde hier deutscher Unterricht erteilt. Der Verein hatte mit mancherlei Schwierigkeiten zu kämpfen, und nicht die geringste war die Beschaffung von geeigneten Lehrkräften. Man musste eben nehmen, was kam, und machte dabei manche trübe Erfahrungen, die anderen Städten auch wohl nicht erspart geblieben sind. Leute, die sonst nichts anderes zu tun fanden, wurden deutsche Lehrer, und selbst wenn sie die nötigen Kenntnisse besassen, entwickelten sich in ihrem sonstigen Lebenswandel Schwächen, die sie nicht zu Erziehern der Jugend geeignet machten.

Nach einer Reihe von Jahren setzte es der Verein durch, dass Deutsch als Unterrichtsgegenstand in alle öffentlichen Schulen aufgenommen wurde. Die Verhältnisse wurden nun geregelter und die Lehrkräfte wurden aus dem vorhandenen Material von Lehrerinnen beschafft. Es wurde nun regelmässig Unterricht erteilt, aber es war kein System in dem Unterricht, die Lehrerinnen waren auch nicht immer geeignet und von einer eigentlichen Methode war auch kaum die Rede. Es erhoben sich mehr und mehr Stimmen gegen die Fortsetzung des deutschen Unterrichts in den Schulen unterhalb der Hochschule. Die Verhältnisse spitzten sich mehr und mehr zu, und eine Krisis war unvermeidlich. So beschlossen dann die deutschfreundlichen Mitglieder des School-Boards, die Angelegenheit zu einer Entscheidung zu bringen und die Aufhebung oder Beibehaltung des deutschen Unterrichts dem Volkswillen zu überlassen. Eine Anzahl öffentlicher Versammlungen fanden statt, und viel wurde dafür und dawider geredet. Zwei Komitees von Schulratsmitgliedern wurden ernannt, um die Frage eingehend zu studieren und dann dem Plenum ihre Berichte vorzulegen. Es war das im Februar 1900.

In der Versammlung der Schuldirektoren wurde der folgende Bericht zu Gunsten des deutschen Unterrichts eingereicht:

Gentlemen!

After due and careful consideration, the majority of your committee believes it to be to the best interest of our schools to continue the teaching of German. The teaching of a foreign language is sanctioned by the leading authorities on public-school instruction as an important and valuable aid in the elementary training of children, also meets the social conditions and wants of our community. German in Erie is a necessity, it is not a theory. Your committee therefore recommends that the teaching of German be continued; that on the opening of schools in September each

pupil shall be required as a condition of admission to file with the principal a written request from the parent or guardian, whether he desires such pupil to study German or not: that pupils commencing the study of German shall be required to continue it to the close of the school year unless excused by the superintendent; that it shall be rated in the promotion of pupils the same as other studies; that it shall be under the special supervision at a suitable compensation of Mr. v. d. Gr. of the High-School who shall prepare a course of study in German for all grades including the High School; and that the German teachers and all candidates for the teaching of German, be organized by him into a training class to receive instruction in methods not less than twice each month during the year.

Die Gegner wandten ein, dass die Kosten des Unterrichts in keinem Verhältnis zu den erlangten Resultaten ständen, dass der deutsche Unterricht nur ein den Deutschen der Stadt gezolltes Kompliment sei, dass derselbe zwecklos und unverständlich sei für Kinder, die ihrer eigenen Sprache nicht mächtig seien, und dass mit demselben Rechte die anderen Nationalitäten wie Polen, Russen, Italiener die Einführung ihrer Sprachen in den öffentlichen Unterricht beanspruchen könnten. Die endliche Abstimmung ergab eine Majorität von 16 gegen 4 zu Gunsten der Beibehaltung, und als im Herbst die Karten mit der Unterschrift der Eltern zurückkamen, erklärten sich 80 Prozent der Eltern zu Gunsten des deutschen Unterrichts. Das war wohl der schlagendste Beweis, dass die Nützlichkeit auch von vielen nichtdeutschen Eltern anerkannt wurde.

Wie schon oben erwähnt, besitzt die Stadt Erie bei einer Bevölkerung von etwa 56,000 Seelen 1 Hochschule und 17 Volksschulen. Nach einem von den deutschen Lehrerinnen am 15ten April aufgenommenen Zensus war die Hochschule von 500, die 17 öffentlichen Schulen von 5927 Schülern besucht. Von diesen letzteren beteiligten sich am deutschen Unterricht 4775 oder 83.9 Prozent; Kinder deutscher Eltern waren 2201 oder 47.6 Prozent. Die Teilnahme am deutschen Unterricht richtet sich hauptsächlich nach der Bevölkerung des Distriktes, in dem die Schule gelegen ist, jedoch hat auch die Persönlichkeit der Lehrerin grossen Einfluss. Der Prozentsatz der Teilnahme am deutschen Unterricht schwankt zwischen 95.4 Prozent in einer Schule, in der 37.3 Prozent deutsche Kinder sind, und 71 Prozent mit 63 Prozent deutschen Kindern. Man sieht aus diesen Zahlen, dass er ganz und gar nicht ein Privileg der Deutschen ist. Noch auffallender stellen sich die Zahlen in einer kleinen hauptsächlich von Slaven und Irländern besuchten Schule. Von 199 Kindern nahmen 179 am deutschen Unterricht teil, und 15 davon sind von deutschen Eltern. Deutlicher können wohl Zahlen kaum reden. Die Gesamtkosten belaufen sich auf $6920 oder $1.40 pro Kopf der deutschlernenden Kinder. Die Hochschule ist in diese Zahlen nicht eingeschlossen. Hier stellt sich der Prozentsatz der deutschstudierenden Schüler natürlich nicht so hoch. Etwa 180 von den 500 Schülern der Hochschule beteiligten sich am deutschen Unterricht. Latein übt stets eine grosse Anziehungskraft aus, und auch die Klassen in Griechisch und Französisch sind meist gut besucht. An Lehrerinnen für den deutschen Unterricht besitzen wir eine für jede Schule unterhalb der Hochschule, in letzterer zwei. Die Lehrerinnen sind sämtlich von deutscher Herkunft und beherrschen dieSprache, die sie lehren, vollständig.

Bei der Aufstellung eines Lehrplanes für den deutschen Unterricht vom ersten Schultage bis zum 4ten Jahre in der Hochschule musste natürlich in erster Linie den Wünschen des Publikums Rechnung getragen werden. Warum lernen unsere Schüler Deutsch? Die Deutschen, um sich ihre Muttersprache zu erhalten und mit ihr mancherlei gute Sitten und Gebräuche. Der Zweck ist hier ein mehr idealer, aber er soll auch ein praktischer sein, und die Kinder sollen lernen, die Sprache im täglichen Leben, besonders im Geschäftsleben zu gebrauchen, und es ist eine unbe-

strittene Tatsache, dass ein junger Mann oder ein junges Mädchen mit der Kenntnis von zwei modernen Sprachen, und hier ist doch in erster Linie an Deutsch zu denken ,weiter kommen und bessere Aussichten haben als diejenigen, die nur ihre Muttersprache verstehen. Dazu gehört aber, dass sie die Sprache sprechen lernen und nicht nur lesen und verstehen, und darauf ist unser ganzer Lehrplan basiert. Der Kursus in den Volksschulen ist siebenjährig. Der Unterricht im Deutschen beginnt mit dem ersten Schultage. In den ersten beiden Jahren ist der Unterricht nur mündlich, d. h. Textbücher werden nicht benutzt aus dem sehr triftigem Grunde, weil wir keine haben und ich eine so bedeutende Auslage augenblicklich nicht von dem School-Board verlangen kann. Wie es Ihnen wohl bekannt ist, haben wir in Pennsylvanien freie Bücher. Ich würde sehr gerne wenigstens im zweiten Jahre ein passendes Lesebuch einführen, aber wir haben uns noch zu gedulden. Ablesen von Wörtern und Sätzen von der Wandtafel wird fleissig geübt und wir besitzen auch gedruckte Buchstaben, die in Wörter und kleine Sätze zusammengestellt werden. Schreibunterricht beginnt im zweiten Jahre. Als Material für den Anschauungsunterricht benutzen wir die „Strassburger Bilder, Höltzels Wandbilder und Wilkes Bildertafeln." Diese Bilder stellen die 4 Jahreszeiten, Stadt, Bauernhof, Wald, Gebirge und Hafen u. s. w. dar. Wir haben mit diesen Bildern ausserordentliche Erfolge erzielt, und ich kann sie allen Kolleginnen und Kollegen aufs wärmste empfehlen. Sie üben auf die Kinder grosse Anziehungskraft aus, und wir haben mit denselben erreicht, dass die Schüler selbständig sprechen lernen,in dem sie auf das, was sie sehen, hinweisen und die Handlung und Situation beschreiben. Die Bilder sind für wenig Geld von der Leipziger Lehrmittelanstalt zu beziehen. Als Material für die Konversation dient natürlich alles, was den Kindern nahe liegt und verständlich ist, besonders die Klasse und das Heim, die Körperteile, Kleidung, einige Blumen und Früchte. Die Arbeiten der Mutter, wie Waschen, Kochen, Einkaufen werden besprochen und kleine Sätze gebildet mit den Zeitwörtern gehen, kommen, legen ,stellen, tragen, werfen. Der Gebrauch einiger Präpositionen, wie an, auf, in, neben, unter, wird geübt und eine Anzahl von kleinen Liedern und Reimen werden gelernt und gesungen. Der Anschauungsunterricht im zweiten Jahre ist ähnlich wie im ersten, nur dem Begriffsvermögen der Kinder angepasst, vorgeschrittener. Die Namen der Tage, Monate, Jahreszeiten werden gelernt, ebenso die Namen und der Gebrauch von einigen Werkzeugen und Gegenständen des täglichen Gebrauches. Zeitwörter wie „haben, sitzen, stehen, liegen, hängen und die Frage wo?" werden geübt, ebenso die Eigenshaftswörter, die Farben und Dimensionen ausdrücken. In dieser Klasse beginnt der Schreibunterricht und das Ablesen von Wörtern und Sätzen von der Wandtafel.

Im dritten Jahre beginnen wir mit Weick und Grebners erstem Lesebuch. Die Lektionen werden nicht nach der Reihenfolge durchgenommen, sondern hier ist die grössere oder geringere Schwierigkeit, die sie bieten, massgebend gewesen. So beginnen wir nicht mit der ersten Lektion, sondern mit der 7ten, dann folgt 29, 50, 1 u. s. w. Die Lektionen werden gelesen, erklärt, wohl auch ins Englische übersetzt und dann überzeugt sich die Lehrerin durch viele Fragen, ob die Schüler das Gelesene verstanden. Konversation und gutes Lesen, gute Aussprache und Geläufigkeit sind die massgebenden Punkte. Auch in dieser Klasse werden, wie überhaupt in allen die Bilder benutzt und Sprechunterricht fleissig geübt, ebenso Schreiben und Diktat. Sprüchwörter, kleine Lieder und Gedichte werden gelernt. Mündliche Steigerung von Beiwörtern bildet hauptsächlich die Grammatik dieser Klasse. Im 4ten Jahre beginnen wir mit der Konjugation von Zeitwörtern im Präsens. Solche werden gewählt, die im Text der Lesestücke vorkommen und in den früheren Klassen für Konversationszwecke benutzt werden. Als Lesebuch dient ebenfalls Weick und Grebners erstes Buch. Im fünften Jahre wird das erste Lesebuch beendigt. Die

Hauptformen der in früheren Lektionen gelernten Zeitwörter werden geübt und die Konjugation des Imperfekt, ferner die erste Deklination mit dem bestimmten Artikel und der Gebrauch des ersten, zweiten und 4ten Falles in Sätzen. Im 6ten Jahre beginnen wir das zweite Lesebuch. Hauptwörter der dritten und vierten Deklination werden dekliniert, ferner Wörter wie dieser, jener, jeder, welcher, wer und was. Konjugiert werden das Präsens, das Perfekt und das Futurum. Die Präpositionen, welche den Dativ regieren werden gelernt und in Sätzen geübt. Im siebenten Jahre wird das zweite Lesebuch beendigt. Dekliniert werden der unbestimmte Artikel, die besitzanzeigenden Fürwörter und die zweite Deklination; ferner die persönlichen Fürwörter; konjugiert bekannte Verben in den schon früher gelernten Formen und im Plusquamperfektum. Die Präpositionen, die den Akkusativ regieren, werden gelernt. In allen diesen Klassen nehmen Sprachübungen die Hauptzeit ein, aber auch Schreiben und Diktat werden hier nicht vernachlässigt. Zum Anschauungsunterricht gebrauchen wir in den höheren Klassen auch „Monsteitte Pictorial Chart of Geography."

Wenn wir uns nun die Frage stellen: sind die erreichten Resultate zufriedenstellend und dem Aufwande an Arbeit, Zeit und Geld entsprechen, so glaube ich die Frage ehrlich mit „ja" beantworten zu können. Was unter den bestehenden Verhältnissen möglich ist, wird in reichem Masse geleistet. Wir haben mit mancherlei Schwierigkeiten zu kämpfen, wie es wohl auch anderswo sein wird. Unsere Klassen, namentlich in den ersten Jahren sind gross und die Zeit ist sehr kurz, von 20 bis 30 Minuten täglich; ferner hat die Lehrerin in nur wenigen Schulen ein eigenes Zimmer und Störungen sind unvermeidlich. In den höheren Klassen ist die Schüleranzahl geringer und veranlassen die am Ende des Termins stattfindenden Prüfungen manche Schüler Deutsch aufzugeben. Infolgedessen können diese Klassen auch Besseres leisten und kommen die wenigen, die übrig bleiben, gut vorbereitet in die Hochschule. Manche Verbesserungen haben wir schon durchgesetzt, und mit der Zeit wird es ja auch noch besser werden. Wir haben im School-Board stets eine Anzahl dem Deutschen wohlgesinnte Mitglieder. Wenn nur die leidige Geldfrage nicht bei allen eine so grosse Rolle spielte.

Ich komme nunmehr zu der Hochschule und möchte hier etwas genauer auf die Art und Weise des Unterrichts eingehen. Der Kursus ist hier vierjährig. Wir teilen die Anfängerklassen in Schüler mit und ohne Vorkenntnisse. Ich übernehme eine Klasse, die aus Schülern besteht, die absolute Anfänger sind oder kaum nennenswerten Unterricht gehabt haben, meine Kollegin den Rest. Meine Klasse besteht durchschnittlich aus 25 bis 30 Schülern, während die andere weit grösser ist und in verschiedenen Unterabteilungen geteilt wird. Als Textbuch benutze ich Prof. Bernhardts deutsches Sprach- und Lesebuch, und ich gebrauche die deutsche Sprache vom ersten Unterrichtstage an und habe ich in achtjähriger Praxis nur gute Resultate mit diesem Buche erreicht. Das Buch ist deutsch vom Anfang bis zum Ende. Die Lektionen sind so leicht verständlich, dass auch ein mittelmässiger Schüler keine besonderen Schwierigkeiten finden wird, aber er muss seine ganze Aufmerksamkeit konzentrieren, um folgen zu können. Es würde hier zu weit führen, wollte ich den ganzen Gang des Unterrichts beschreiben, aber einige Bemerkungen möchte ich mir doch erlauben. Das Buch ist in erster Reihe eine Konversationsmethode, enthält aber auch alle für ein erstes Schuljahr notwendige Grammatik in leicht fasslicher Darstellung. Die Lesestücke sind vorzüglich gewählt, ebenso die Gedichte. Jede Lektion enthält auch einen englichen Text für Komposition. Um diese Methode gebrauchen zu können, ist conditio sine qua non vollständige Kenntnis und Beherrschung der Sprache, auch ein wenig Zeichentalent ist von grossem Nutzen. Sie erfordert übrigens auch bedeutendes Material, und das ist vielleicht für manche Lehrer schwierig zu beschaffen und mit Kosten verbunden. Dank der Güte meines

Freundes Bernhardt bin ich aufs reichste mit dem versehen. Ich kann die Methode jedem Lehrer dringend empfehlen, der ohne zu erröten, mit dem Bewusstsein vor seine Klasse treten kann „Ich kann Deutsch." Das Buch füllt ein Jahr reichlich aus und benutze ich nur dieses eine.

Ausser Sprachunterricht spielen Übersetzungen ins Deutsche und Diktat eine grosse Rolle. Etwa 8 Gedichte werden während des Schuljahres gelernt wie die Engel, Lorelei, Erlkönig, Was ich liebe, Kapelle, Wanderers Nachtlied u. andere. Meine Kollegin benutzt in ihren Klassen Joynes Meissners Grammatik und Jones Reader. Auch sie benutzt Deutsch als Sprache in der Klasse, das hat aber natürlich nicht für die Schüler die Schwierigkeiten wie in einer Anfängerklasse. Im zweiten Jahre benutzen wir A Course in German Conversation, Composition and Grammar Review von Prof. Bernhardt, ebenfalls ein vortreffliches Buch besonders für das zweite Jahr geeignet. Jede der 32 Lektionen enthält einen Text, Composition, Conversation und Grammatik. Als Lektüre benutzen wir die bekannten Bücher, wie Immensee, Höher als die Kirche, Träumereien und ähnliche. Die besten sind die, die am meisten Handlung und deshalb Material für Konversation enthalten.

Im dritten Jahre habe ich bis jetzt „Unter dem Christbaum" von Helene Stöckel gelesen, doch werde ich im kommenden Schuljahre Sterns „Sagen vom Rhein" benutzen. Das letztere Buch bietet ein unerschöpfliches Material für Konversation, und die Schüler lernen auch mancherlei, das nicht gerade zum deutschen Unterricht gehört, wie Geschichte, Geographie, u. s. w. Ich verlange von meinen Klassen eine gute Vorbereitung der gebenenen Aufgabe. Alle unbekannten Wörter müssen mit der englischen Bedeutung in ein besonderes Heft geschrieben werden. Dadurch werden die Schüler mit dem Inhalt des Lesestückes vertraut und die Arbeit in der Klasse sehr erleichtert. Ich lasse nicht regelmässig ins Englische übersetzen, besonders nicht, bevor ich das Gelesene gründlich durchgenommen und besprochen habe, und ich überzeuge mich durch viele Fragen, ob die Schüler das Gelesene verstanden. Ich habe stets gefunden, dass ich die angespannte Aufmerksamkeit der Klasse habe, solange ich nur Deutsch spreche. Die Schüler müssen aufpassen, um folgen zu können, und sind auch viel mehr interessiert, da sie sprechen lernen wollen. Ich gehe nur langsam vorwärts. Ich bin der Ansicht, dass es wertvoller für die Schüler ist, 20 Seiten gründlich zu lernen als 40 nur halb. Im zweiten Term lesen wir Tell. Tell ist seiner lebhaften Handlung wegen von allen klassischen Dramen wohl das geeignetste für Klassengebrauch und auch das leichteste. Die mancherlei Personen und Szenen geben reichen Unterhaltungsstoff. Zum Übersetzen ins Deutsche benutze ich Harris Composition. Die Schüler müssen ein bestimmtes Pensum zu Hause übersetzen und in ihr Aufgabeheft schreiben. Dann schicke ich 8 bis 10 von ihnen an die Tafel und lasse jeden einen oder mehrere Sätze anschreiben. Der Rest der Klasse muss nun die gemachten Fehler herausfinden. Es bildet sich hier bald ein gewisser Wetteifer heraus, Fehler zu finden, und ihnen entgeht auch nicht der kleinste orthographische Fehler, den ich selbst vielleicht übersehen habe. Das an die Tafel Geschriebene wird korrigiert und besprochen und an die gemachten Fehler Grammatik angeknüpft. Die eigenen Arbeiten werden verbessert und am Ende der Stunde sehe ich eine Anzahl Hefte nach, um mich davon zu überzeugen, ob das auch geschehen. Ich lasse 8 bis zehn Gedichte lernen und zwar solche wie Belsazar, Abseits vom Strom, König in Thule, Mädchen aus der Fremde und andere. Ich gebe die Gedichte als Diktat und lasse sie dann ebenfalls strophenweise an die Tafel schreiben und verbessern und knüpfe Übungen in Orthographie daran an. Im vierten Jahre lesen wir Hermann und Dorothea und die Jungfrau in ähnlicher Weise wie in den andern Klassen. Zum Übersetzen ins Deutsche benutze ich v. Jagemanns „Materials for Composition" und zum Grammatikunterricht v. Jagemanns „Syntax". Einmal

wöchentlich habe ich eine Literaturstunde und gebrauche ich als Textbuch Bernhardts Hauptfakta der deutschen Literatur.

Selbstverständlich ist es nicht möglich, in so wenigen Stunden von den Schülern ein gründliches Studium der gesamten Literatur zu erwarten. Es ist das auch durchaus nicht meine Absicht. Was ich bezwecke und auch erreiche, ist die deutschlernenden Schüler mit dem Wichtigsten, besonders auch mit der Entwickelung der Sprache bekannt zu machen, ferner mit den verschiedenen Perioden und den wichtigsten Werken von Ulfilas Bibelübersetzung bis zur neuesten Zeit. Ich diktiere für jede Periode eine bestimmte Anzahl Fragen, welche die Schüler schriftlich zu beantworten und nach Durchnahme und Verbesserung auswendig zu lernen haben. Dabei wird natürlich auf einzelne Schriftsteller und deren Werke genauer eingegangen, besonders auf Schiller und Goethe. Am Schluss des Schuljahres knüpfte ich einige Worte über die Schriftsteller an, deren Werke wir in unserer öffentlichen Bibliothek finden, und die viel von den hiesigen Deutschen und auch von Schülern gelesen werden. Vorbereitung für diese Stunde verlange ich nicht. Ich gebe in diesen Literaturstunden auch die Gedichte. Als Parallelklasse zum 4ten Jahre haben wir noch eine sogenannte German-German Klasse für Schüler, die zu Hause deutsch sprechen. Diese Klasse ist ausserordentlich interessant, da ich mit den Schülern wie mit geborenen Deutschen reden kann. Die meisten sprechen recht gut Deutsch, wenn auch oft stark im süddeutschen Dialekt oder in Pennsylvania Dutch. Unter diesen Schülern findet man viele, die aus den deutschkatholischen Parochialschulen kommen. In diesen wird ein halber Tag englisch und ein halber Tag deutsch gelehrt. Ich lese in dieser Klasse Maria Stuart und die Journalisten mit verteilten Rollen. In Literatur Schillers und Goethes Leben und Werke und Gedichte verschiedener anderer Dichter, die in Prosa schriftlich oder mündlich wiedergegeben werden. Zu Übersetzungen ins Deutsche benutze ich v. Jagemanns oder Polls Bücher für Komposition, als Grammatik und Prosalesebuch Bernhardts Sprach- und Lesebuch II. Teil. Ich nehme hier besonders das Zeitwort und den Gebrauch der Konjunktionen durch. Das Buch eignet sich vorzüglich für Schüler im 4ten Jahre einer Hochschule und auch für Kolleggebrauch.

In vorliegenden Blättern habe ich versucht, Ihnen zu schildern, was wir in unserem deutschen Departement tun. Vielleicht eignet sich der Kursus nicht für andere Orte so gut wie für Erie; aber für unsere Verhältnisse mit einem so starken deutschen Element ist er durchaus geeignet, nicht nur für Schüler, deren geistige Erziehung mit der Hochschule aufhört, sondern auch für die, die ein Kolleg oder eine Universität besuchen. Wir haben die praktischen Beweise dafür. Die Verhältnisse in unseren Schulen sind die besten, es herrscht eine vollständige Harmonie. Das Deutsche ist in den Schulen von den Vorsteherinnen und anderen Lehrerinnen gern gesehen und begünstigt. So hoffe ich, dass die Zukunft auch hier die besten Früchte bringen wird. Ich bin der Überzeugung, dass das Deutsche in den Schulen unserer Stadt für absehbare Zeit gesichert ist. Die Lehrerinnen des Deutschen gehören sämtlich als Zweigverein dem Lehrerbunde an. Unsere Versammlungen finden alle 14 Tage statt und werden Angelegenheiten des Unterrichts besprochen. So leben wir hier im besten Einverständnis in fleissiger Arbeit für unsere Sache, das Deutsche, fern vom Geräusch der Welt. Vieles haben wir schon erreicht, aber wir gedenken nicht dabei stehen zu bleiben. Worauf wir hinarbeiten, ist vollständige Gleichstellung des deutschen Unterrichts mit den anderen Fächern. Ob wir es erreichen werden, liegt im Schosse der Zukunft.

II. Korrespondenzen.

Baltimore.

Ein deutschamerikanisches Dichtertournier fand im wonnigen Maimonat hier statt, gewissermassen ein Vorläufer zu dem für die mittlere Juniwoche geplanten Sängertournier, dem 20. Nationalen Sängerfest des Nordöstlichen Sängerbundes von Amerika, dessen in der jüngsten Korrespondenz bereits Erwähnung geworden. Das benachbarte Washington hatte zu dem interessanten Verstournier drei wackere Ritter entsandt: Frank Claudy, den trefflichen Übersetzer des Goetheschen „Faust", den Journalisten Dr. Straib und Hugo Schulze. Von Baltimore traten vier mutige Kämpen in die Schranken: Dr. E. Henrici, Prof. Otto Fuchs, Dr. M. Schapiro und Louis Illmer. Ein eigenes Zusammentreffen, dass am selben Tag auch in Köln die Preise für die diesjährigen Blumenspiele zur Verteilung kamen, bei denen unser Dr. Henrici als einer der Sieger hervorgegangen war. Sein Dichterpreis, eine goldene Nadel mit dem Kölner Wappen, ist bereits hier eingetroffen.

Diese Kölner Blumenspiele sind eine Neubelebung der alten provençalischen „Jeux floraux", deren Entstehung in das vierzehnte Jahrhundert zurückreicht, die neuerdings in südfranzösischen Städten und in Spanien wieder aufgeblüht sind. Hofrat Dr. Johannes Fastenrath hat die Blumenspiele vor fünf Jahren auch in Deutschland eingebürgert, und mit grossem Erfolge. Blumenspiele werden diese dichterischen Wettbewerbe genannt, weil die Preise für die besten Dichtungen in Blumen bestehen; eine goldene Kornblume für das beste patriotische Gedicht, ein goldenes Veilchen für das beste religiöse Gedicht, lebende Blumen mit Schleife für das beste Liebesgedicht und das Recht, die Blumenkönigin zu ernennen, eine goldene Rose oder eine Rebenblüte für die beste Novellette oder Humoreske. Neben diesen von Dr. Fastenrath gestifteten Preisen sind in den vier letzten Jahren zahlreiche ausserordentliche Preise von anderen Seiten gestiftet worden, sogar aus Spanien. Von Jahr zu Jahr wächst das Interesse an diesen Spielen.

So ernst wie in Köln war der Dichterwettstreit in der „Vorwärtshalle" nicht gemeint; und doch mag er der Anfang werden, dass unsere deutschamerikanische Dichtung, die bisher zum grossen Teil in den Zeitungen Unterschlupf suchen musste und über eng begrenzten Leserkreis nicht hinaus kam, sich weitere Gebiete erobert, dass unsere deutschamerikanischen Dichter, und ihre Zahl ist recht gross, mehr bekannt und gewürdigt werden.

Die bei diesem Tournier in Wettbewerb getretenen Dichtungen fanden reichen Anklang, und der unermüdlich strebsame Turnverein „Vorwärts" hat mit dieser Veranstaltung nicht allein einem grossen Publikum von geladenen Gästen einen schönen und genussreichen Abend bereitet, sondern auch, unbeabsichtigt vielleicht, den Anfang gemacht, deutschamerikanische Dichter einander näher zu bringen. Unser ehemaliger Kollege Richard Ortmann, der würdige Nachfolger Leyhs in der Schriftleitung des „Deutschen Correspondenten", schreibt hierüber folgende beherzigungswerte Worte: „Warum jetzt nicht weiter bauen? Warum den kleinen Kreis vom letzten Sonntag nicht erweitern? Zu welch grossen musikalischen Festen haben sich die Sängerfeste dieses Landes aus den kleinsten Anfängen entwickelt! Im Mai des Jahres 1844 machte der Baltimorer „Liederkranz" eine Fahrt nach Philadelphia, um dem dortigen Männerchor einen Besuch abzustatten — das erste Sängerfest in den Ver. Staaten; und wie sind dieselben riesig angewachsen! So reich an Zahl wie deutschamerikanische Sängerkehlen sind die ja nicht, in deren Adern echtes Poetenblut rollt; aber was tut das? Die Menge tut's in der Dichtkunst nicht, sondern die Qualität. Wir möchten hier eine Anregung geben, solchen Dichterwettbewerben, wie sie in Südfrankreich, in Spanien, in Köln stattfinden, auch zum Bürgerrecht zu verhelfen. Unsere deutschamerikanischen Dichter würden damit mehr Fühlung unter einander gewinnen, was aber viel höher zu werten ist, unsere Dichter würden aus dem bescheidenen, veilchenartigen Dasein heraustreten; ein frischer, fröhlicher Zug würde einsetzen." **S.**

Cincinnati.

Ganz unerwartet nicht, aber doch sehr plötzlich und jedenfalls zu frühe, überraschte uns am 14. Mai die Kunde von dem *Ableben des Kollegen Dr. Wilhelm Jäger*, des deutschen Oberlehrers der 6. und 8. Distriktschulen. Der erst im 43. Lebensjahre stehende, seit etwa zwei Jahren an den hiesigen öffentlichen Schulen tätig gewesene, hochgebildete und allgemein beliebte Kollege, ein

Braunschweiger von Geburt, war früher in verschiedenen Städten unseres Landes als Vorsteher von Berlitz-Schulen sehr günstig bekannt; hatte zu verschiedenen Malen die alte Heimat besucht und dort immer wieder an seiner fachlichen Ausbildung weiter gearbeitet, in der er sich in jeder Hinsicht auszeichnete. Es war ihm in hohem Grade die Gabe verliehen, sein Wissen in logisch-gediegene Gedanken zu kleiden und diese in tadelloser Form zum Ausdruck zu bringen. Zeuge davon ist der vor nicht langer Zeit in den „P. M." erschienene Aufsatz aus seiner Feder. Er litt augenscheinlich an einem Herzfehler und war dabei nicht frei von Leber- und Nierenbeschwerden. Das hinderte ihn in den letzten Monaten öfters an der Ausübung seiner Dienstpflichten; und als er vor etwa zwei Monaten sich in der frohen Hoffnung wiegte, wenigstens annähernd genesen zu sein, da war es nur das letzte Aufflakkern eines dem baldigen Tode unwiderruflich Verfallenen. Ein Lungenleiden kam dazu und machte dem Leben des Mannes, der ein besseres Los verdient hätte, ein schnelles Ende.—Seine Stelle ist noch unbesetzt; der Aspiranten sollen viele sein. —

Wie vieler Hoffnungen der bevorstehende *Abgang des Superintendenten Dr. Boone* erfüllt, wie vielen er solche zerstört haben mag, davon merkt man nichts. Alles ist ruhig, um so mehr als der Schulschluss vor der Türe steht und kein Zweifel darüber zu herrschen scheint, dass ein Systemwechsel im allgemeinen zu den beschlossenen Dingen gehört. Personenwechsel werden allem Anscheine nach keine, oder nur sehr wenige eintreten. Ob nun alle diejenigen im Rechte sind, die mit Stauffacher sagen: „von einer grossen Furcht sind wir befreit", das wird sich ja wohl zeigen, wenn wir im Herbst wieder gesund zusammenkommen.

Die am 28. Mai *im deutschen Oberlehrerverein* stattgefundene Vorstandsneuwahl ergab: Präsident, F. W. Strubbe; Vizepräsident, Erich Bergmann; Sekretär, F. J. Keller; Schatzmeister, Max Reszke. In derselben Versammlung wurde bschlossen, die neueste deutsche Rechtschreibung allmählich einzuführen, sowie in allen Schulen, wo Zeit und Umstände es gestatten, besondere Sprech- und Sprachübungsstunden zu veranstalten, eine Massregel, die hier und dort bekanntermassen nicht vom Übel sein dürfte, teils dieser- und teils jenerhalb.

quidam.

Milwaukee.

Sollst mir nicht lange klagen,
Was alles dir wehe tut;
Nur frisch, nur frisch gesungen!
Und alles wird wieder gut.

Chamisso.

Der Gesangunterricht in der Volksschule. Die Wichtigkeit, ja Notwendigkeit dieses Unterrichtsfaches wird immer noch nicht genügend anerkannt, und darum schenkt man ihm oft nicht die genügende Aufmerksamkeit, räumt ihm nicht die nötige Zeit ein oder erteilt ihn in ganz verkehrter Weise. Der Gesangunterricht wird ja leider auch zu den „ornamental studies" gerechnet und somit vielfach als ganz entbehrlich angesehen; doch wie wichtig und wie fruchtbringend ist dieser Unterricht, wenn er recht erteilt wird. Palmer sagt in seinem Werke über Erziehung: „Die Musik ist schon an sich ein edler Genuss, ein reicher Schmuck des armen Lebens, und darum muss die Tonkunst hoch angeschlagen werden. Welch unerschöpfliche Quelle von Freude, von reiner nie versiegender Lust ist demjenigen verschlossen, der für die Musik kein Ohr hat. Gewiss, wenn es Sache väterlicher Liebe ist, den Kindern, wie die Schrift sagt, gute Gaben zu geben, so ist die musikalische Bildung der Kinder in der Schule gewiss unsere Pflicht, und wahrlich nicht die geringste." Und unser geschätzter Landsmann Carl Schurz sagt: „Die Musik hat viele erhoben; aber sie hat noch niemand erniedrigt; durch sie ist noch niemand zum Schlechten verführt worden. Sie mag Gefühle erregen, ja Leidenschaften entflammen, aber immer nur die edlen. Die Musik ist die reinste, die tugendhafteste aller Künste. Sie erhebt uns von dem Gemeinen hinauf zu dem, was über uns schwebt. Sie ist die Stimme des Unaussprechlichen, die Farbe des Unfehlbaren. Ihr Gruss lässt keinen Flecken, keine Reue zurück. In ihr finden sich die Menschen in ihren reinsten Empfindungen vereinigt." Ist das nicht ein schönes und zugleich wahres Loblied, das der edlen Musika, wie Luther sie nannte, gesungen wird? Natürlich kommt für die Schule zunächst nur die Vokalmusik in Betracht.

Auch hier in Milwaukee wird der Gesangunterricht noch nicht so betrieben, wie er sollte; da ist zu viel Theorie und zu wenig wirklicher Gesang; da ist chart reading, music reading, exercises, cultivation of voice und was noch alles mehr an hochtönenden Phrasen; da ist do, re, me, fa, sol, — und solcher Hum-

bug mehr, als ob man die Kinder zu Opernsängern ausbilden wollte. Da müssen einem die armen Kinder dauern, denen man statt des Brotes einen Stein reicht. Der Schulrat hat sich schon den ganzen Winter herumgezankt und disputiert und debattiert über ein passendes Liederbuch (music reader), als wenn das die Hauptsache beim Singen wäre. Irgend ein Buch ist gut, wenn es nur recht viele gute, patriotische Volkslieder hat, und daran ist ja wahrlich kein Mangel. Die meisten davon sind ja deutschen Ursprungs, sowohl Text wie Melodie, wenn sie auch ein englisches Kleid angezogen haben. Ein rechter Gesanglehrer weiss sich bald zu helfen, die Melodie wird vorgespielt oder vorgesungen und die Kinder haben sie bald im Ohr, und gut ist's, wenn sie den Text auch im Gedächtnis haben. Aber singen wollen sie, nur quält sie nicht mit exercises. „Ich singe, wie der Vogel singt, der in den Zweigen wohnet." So sangen die alten Sänger. Arion, der „Töne Meister" und alle die fahrenden Sänger im Altertum haben weder Noten noch Text gehabt. Darum gebt den Kindern Lieder, lasst sie singen. Singe, wem Gesang gegeben! Lasst uns den Kindern etwas geben für Herz und Gemüt; sie bekommen ohnehin genug für Kopf und Verstand. Nur frisch, nur frisch gesungen, und alles wird wieder gut, sagt Chamisso. Wie wahr sagt er! Wenn der Lehrer unter seiner Last fast zusammen brechen will, wenn er den Himmel pechschwarz ansieht und er fast verzweifeln möchte bei seiner Arbeit — schnell ein Lied frisch und fröhlich mit der Klasse gesungen, und alles ist wieder gut! Ja die Musik ist eine edle, hehre und köstliche Gottesgabe. Wer nicht singen kann, ist fast so schlimm daran wie der Stumme. Musik und Gesang verschönern das Leben, sie lassen den Armen, den Arbeiter, den Elenden seine Mühe, Plage und Elend vergessen und erheben ihn von der Erde zu den Höhen des Himmels. Sollte also nicht die Volksschule die dringende und zwingende Pflicht haben, die Kinder des Volks, die Kinder der Arbeiter mit der edlen Gabe des Gesanges auszurüsten für ihr späteres Leben? Die Volksschule soll doch *der Masse des Volks* dienen, sie soll *das grösste Gut der grössten Masse* geben, das ist echt demokratisch. Die Reichen können ihre Kinder privatim in Musik und Gesang ausbilden lassen; nicht so die Armen. Aber leider werden die Volksschulen oft den Bedürfnissen der Reichen und nicht der Armen angepasst; man sieht sie als Vorbereitungsanstalten für Hochschulen, Colleges und Universitäten an, was sie aber nicht sind und nicht sein sollen. **A. W.**

New York.

Der Aufforderung, *über den gegenwärtigen Stand oder die Aussichten für den deutschen Unterricht in New York* zu berichten, wäre ich längst zuvorgekommen, wenn nur etwas zu berichten wäre. Wir stehen heute noch auf demselben Standpunkte wie vor fünfMonaten, nämlich auf dem des „Nichts Gewisses weiss man nicht". Unter dem „man" bitte ich aber nicht nur die deutschen Lehrer zu verstehen, denn auch die Behörden wissen Bestimmtes immer nur für einen gewissen Tag oder höchstens eine Woche. In der nächsten Woche ist wieder alles über den Haufen geworfen und neue Überraschungen stehen in Aussicht. Zur Zeit meines letzten Berichtes war im Rate der Superintendenten beschlossen, den deutschen Unterricht im neu zu begründenden 8. Jahre des Kursus obligatorisch zu machen und täglich 40 Minuten darauf zu verwenden. Es wurde uns aber auch in Aussicht gestellt, dass derselbe fakultativ auch im 7. Jahre erteilt werden würde. Vor zwei Monaten wurde uns mitgeteilt, nur das 8. Schuljahr sei verfügbar, da aber obligatorisch, ausgenommen in den wenigen (ca. 19) Schulen, wo jetzt französischer Unterricht erteilt wird. Der Verein deutscher Lehrer antwortete darauf damit, dass er 1) eine Petition einschickte, in der er gegen die beabsichtigte Beschränkung protestierte, und 2) dass er eine Agitation ins Werk setzte, um das in den Vereinen repräsentierte Deutschtum zu veranlassen, sich dem Proteste der deutschen Lehrer anzuschliessen. Über 350 Vereine, eine Mitgliederzahl von beinahe 80,000 Bürgern repräsentierend, haben sich jetzt schon dem Proteste angeschlossen, und noch immer laufen täglich zahlreiche Petitionen um Ausdehnung auf das 7. Schuljahr bei dem Schulrate ein. Superintendent W. H. Maxwell erkennt „the wide public demand" an, und trotzdem hat der Rat der Superintendenten in der letzten Woche den früheren Beschluss rückgängig gemacht und empfiehlt dem Schulrate, es den Schülern des 8. Jahres zu überlassen, ob sie Deutsch, Französisch, Lateinisch oder Stenographie nehmen wollen. Sup. Maxwell ernannte ein Komitee, bestehend aus Frl. Constantini und den Herren Baumeister, Herzog, Kutner, Ohmstede und Scholl, um einen „Syllabus" für das 8. Schuljahr auszuarbeiten. Das Komitee beendigte seine Arbeiten und reichte seinen Bericht am 14. Mai ein. Nach diesem Syllabus sollte vom September an unterrichtet werden. Gestern aber sagte mir ein Superintendent, dass in bezug auf das 8. Jahr alles noch im unklaren sei, der deutsche Unterricht also auch im

nächsten Jahre im bisherigen Umfange weiter werde gegeben werden.

Auch die Frage desDirektors des deutschen Unterrichtes ist in den letzten 3 Wochen auf dreierlei Weise behandelt worden. In der ersten „dachte man" gar nicht an einen solchen; in der zweiten wurden Verhandlungen mit einer ganz bestimmten Person gepflogen und in der dritten wartet man wieder auf die weitere Entwickelung. Das Amt eines Berichterstatters ist demnach ein sehr schwieriges. Schwieriger aber noch ist die Lage der deutschen Lehrer an den Elementarschulen, wegen der so lange andauernden Unsicherheit. Zu bedauern sind sie um so mehr, als sie während des ganzen Jahres weder Zeit noch Mühe, nochKosten gescheut haben, ihren gewiss bescheidenen Forderungen Geltung zu verschaffen. Schon vor einem Jahre wiesen sie in einem vom damaligen Präsidenten L. B. Bernstein verfassten Pamphlet*) die Berechtigung des deutschen Unterrichtes in den Elementarschulen nach. In den letzten beiden Monaten aber haben sie die ganzen recht beträchtlichen Kosten der Agitation allein getragen und haben sie gern getragen. Ihr Lohn sollte in der Gewährung ihrer Forderungen bestehen. Noch ist nicht *alle* Hoffnung auf Erfolg geschwunden. Hoffen wir, dass wir den Teilnehmern am Lehrertage in Erie freudigen Herzens zurufen können: „Der Max bringt gute Zeichen mit."

C. Herzog.

*) Die P. M. wiesen seinerzeit auf dies hochbedeutende Schriftstück hin. — D. R.

III. Umschau.

Vom Lehrertage. Die Vorbereitungen für den diesjährigen Lehrertag schreiten rüstig vorwärts, und eine erfolgreiche Tagung scheint gesichert. Das Programm ist vielseitig und wird darum für alle Besucher gleich interessant sein. In Erie selbst ist man emsig an der Arbeit, die Gäste würdig zu empfangen und zu unterhalten, davon gibt folgender Ausschnitt aus einem dortigen Blatte genügend Zeugnis:

„Wenn die Deutschen zusammenhalten, können sie irgend etwas fertig bringen. Vor drei Jahren haben sie hier ein Gesangfest gehabt, dessen sie sich gewiss nicht zu schämen brauchten. Zwei Wochen nach dem Fest waren alle Rechnungen, welche durch dasselbe kontrahiert wurden, bezahlt, und obschon einzelne Personen grosse Opfer bringen mussten, sind sie doch mit seltener Bereitwilligkeit ihren Verpflichtungen gerecht geworden, und haben gewissen Grosstädten ein glänzendes Beispiel gegeben, wie es bei solchen Veranstaltungen gemacht werden sollte. Nun ist unserer Stadt die ehrenvolle Aufgabe zugefallen, die deutschamerikanischen Lehrer im kommenden Sommer während ihrer Jahreskonvention zu unterhalten, und auch diese Aufgabe ist mit Freudigkeit und seltener Opferwilligkeit aufgenommen worden. Mit fester Zuversicht ging das betreffende Komitee an die Arbeit, und schon nach wenigen Tagen hatte es mehr Geld, als Herr G. G. v. d. Gröben im ersten Voranschlag für notwendig hielt. Aber es soll noch mehr gesammelt werden, gerade genug, damit das Komitee nicht geizig zu sein braucht, wenn es sich darum handelt, den Gästen dieStadt von der besten Seite zu zeigen. Bei dieser Angelegenheit darf nicht vergessen werden, dass auch unsere amerikanischen Mitbürger sich von der besten Seite zeigten, wofür ihnen Dank gebührt."

New York. In einem Artikel mit der Überschrift: „Ein Sieg der Lüge" stellt die „New Yorker Staatszeitung" den dortigen Schulsuperintendenten Maxwell an den Pranger als einen intriguanten Heuchler, dessen Wort keinen Glauben mehr verdiene. Seit einem Jahre habe HerrMaxwell fortwährend beteuert, dass er ein Freund des deutschen Unterrichts sei und dass er wünsche, dass er für das achte, also das letzte Schuljahr, obligatorisch gemacht werde. Zehn Tage vor der jüngsten Stadtwahl sei er sogar ungefragt und ungebeten in der Redaktion der „Staatszeitung" erschienen, um ihr zu versichern, dass er stets für den deutschen Unterricht eintreten werde. Die letzte Schulratssitzung aber, welche am vorigen Mittwoch stattfand, habe den Beweis geliefert, dass die Freunde des deutschen Unterrichts systematisch und absichtlich belogen worden seien. Es habe sich dabei herausgestellt, dass Superintendent Maxwell und seine Assistenten bereits am 4. Mai beschlossen hätten, den deutschen Unterricht nur fakultativ zu machen. Man habe ferner

in jener Sitzung den Eindruck zu erwekken versucht, als ob nur ein paar deutsche Gesang- und Schützenvereine dafür eingetreten seien, dass der deutsche Unterricht im achten Schuljahr obligatorisch gemacht werde, während tatsächlich 320 Petitionen, welche das anstrebten und verlangten, eingelaufen seien, darunter solche von der Universität Columbia, der Universität von New York und anderen hervorragenden Körperschaften. Maxwell habe jenes Versprechen nur gegeben, um eine stärkere Agitation zu Gunsten des Projektes zu verhüten.*

Den Roman „Onkel Toms Hütte" ist von dem Katalog der New Yorker Schulbibliotheken gestrichen worden unter der Begründung, dass das Buch, dem jeder geschichtliche Wert abgeht, seinen Zweck erfüllt hat und jetzt nur geeignet ist, den Parteihader zu schüren.

Madison. Der Verwaltungsrat der Staatsuniversität von Wisconsin erwählte nach langen Beratungen *Prof. Charles R. Van Hise* zum Präsidenten der Universität. Derselbe ist an der Anstalt seit dem Jahre 1892 tätig; er ist Professor der Geologie und hat sich durch seine Forschungen in der Gelehrtenwelt einen grossen Namen erworben.

Welche Schreibweise der Kaiser will. In einem Erlass der Kolonialabteilung des Auswärtigen Amtes an das Gouvernement von Deutsch-Ostafrika werden bestimmte Wünsche des Kaisers mit Bezug auf die Schreibweise in amtlichen Berichten in folgender Form zur Kenntnis gebracht: „Seine Majestät der Kaiser und König haben anlässlich eines Spezialfalles zu befehlen geruht, dass die Berichterstatter sich einer kurzen und klaren Schreibweise befleissigen sollen. Seine Majestät wünschen insbesondere lange, schleppende Sätze und Einschachtelungen, sowie das Stellen des Zeitwortes am Ende des Satzes vermieden zu sehen." Der Erlass verweist dann als auch für die koloniale Korrespondenz geltend auf das, was v. König in seinem Handbuch des Deutschen Konsularwesens sagt: „Demgemäss soll der Ausdruck in der konsularischen Korrespondenz klar und einfach, gemessen und ernst sein, sich von jedem Niedrigen wie von rhetorischem Pathos fern halten. Unnütze Umschreibungen und Beiwörter, gesuchte Ausdrücke und Fremdwörter einerseits, Gemeinplätze anderseits sind fernzuhalten. Lange Perioden erschweren oft das Verständnis und sind daher zu vermeiden."

Die preussische Lehrerschaft betrauert den Hinschied *des Abgeordneten Knörcke* († 31, III.), der im Landtag die Interessen der Lehrerschaft so oft und warm (s. Z. gegen Treitschke) verteidigte.

Schweiz. Am Schlusse des Sommersemesters findet in Zürich (erste Hälfte des August) ein *Ferienkursus* für Lehrer statt. Folgende Fächergruppen sind in Aussicht genommen: 1. Biologische Gruppe: Botanik und Zoologie (Vorlesungen und Übungen). 2. Chemie und Physik (id.). 3. Sprachliche Gruppe: a) für deutschsprechende Kandidaten: Ausgewählte Kapitel aus der deutschen, französischen und englischen Literatur. Im Französischen Phonetik und Diktion. b) für fremdsprachliche Kandidaten: Vorlesungen und Übungen (Phonetik, Diktion) in der deutschen Sprache und Literatur. 4. Allgemeine Kurse für Teilnehmer aller Gruppen: Vorlesungen aus dem Gebiete der experimentellen Pädagogik, Schweizerische Politik im 19. Jahrhundert.

Dänemark. Der Folkething (Landtag) hat nunmehr *das neue Schulgesetz* angenommen. Nach diesem Gesetz wird das gesamte öffentliche Bildungswesen neu organisiert und zwar in der Weise, dass die Volksschule die Grundlage bildet, auf dieselbe sich die sog. Jugendschule (Mittelschule) aufbaut und an diese sich die Hochschule anschliesst. Wer die Volksschule durchgemacht hat und nicht in die Mittelschule eintreten will, kann noch eine einjährige Fortbildungsklasse besuchen, in welcher besonders in solchen Fächern, die für die praktische Ausbildung der Schüler Bedeutung haben, unterrichtet wird. Durch dieses Gesetz hat die Volksschule eine weit höhere Bedeutung erhalten, als bisher, und es marschiert nun Dänemark hinsichtlich einer zeitgemässen Schulorganisation an der Spitze der Kulturländer.

England. Am 26. März trat offiziell, 1. April tatsächlich die Education Bill von 1902 in Kraft, deren Tragweite darin besteht, dass alle Schulen, Elementar- und Mittelschulen, Gemeinde- oder freiwillige Schulen in jeder Grafschaft und in jeder Stadt (county boroughs) einer und derselben Behörde der Grafschaft oder der Stadt unterstellt und der Staatshilfe teilhaftig werden. Die kürzlich zur Leitung der Schulen eingesetzten Educational Committees (61 in den Counties; 68 in County Boroughs) bestehen aus 17 bis 56 Mitgliedern. In den meisten derselben ist der Lehrer-

*) Siehe auch Korrespondenz aus New York.

schaft eine Vertretung mit voller Stimme zugestanden worden. Der ganze Lehrkörper der Elementarschule, die unter die Leitung der neuen Behörden tritt, umfasst in England und Wales 153,696 Personen: 37,052 Männer und Knaben, 116,644 Frauen und Mädchen. Patentiert sind 65,401 erwachsene Lehrkräfte; daneben wirken 35,714 Lehrschüler, 34,625 ehemalige Lehrschüler und 17,956 Mädchen oder Frauen, die keinen andern Ausweis für die Lehrbefähigung haben, als dass sie nach dem Urteil des Inspektors „presentable" Personen und mit Erfolg geimpft sind. Diese nicht vorbereiteten Lehrkräfte durch ausgebildete Lehrkräfte zu ersetzen, wird eine der ersten Aufgaben sein, deren Erfüllung das Gesetz von 1902 den neuen Schulbehörden überbindet.

England. 34. Jahresversammlung der National Union of Teachers. Das wichtigste Ereignis auf dem Gebiete der Schule in England war die 34. Jahresversammlung der englischen Lehrer während der Osterwoche in Buxton. Dieselbe war durch über 2000 Delegierte beschickt, darunter 600 Damen und 130 Vertreter Londons. Die Vereinigung zählt 47,326 Mitglieder. Es war ein glücklicher Umstand zu nennen, dass diese grosse, angesehene Körperschaft so unmittelbar nach Einbringung der neuen Vorlage im Parlament vor dem ganzen Lande Stellung dazu nehmen konnte. Mr. H. Coward (Bristol), der neue Präsident, wies in seiner Eröffnungsrede auf die Bedeutung dieser Tatsache hin und sagte, dass das öffentliche Interesse niemals während der Geschichte ihrer Vereinigung so auf die Erziehungsfrage gerichtet gewesen sei als jetzt. Während der Redner auch das Gute an dem Gesetz vom vorigen Jahre anerkannte, verurteilte er die neue Vorlage ganz und gar. Ganz besonders ging er dagegen vor, dass den Borough Councils die Verwaltung der Schule übertragen werde. Dieselben seien dafür nicht geeignet. Ueberdies seien sie schon mit anderen Geschäften überlastet. Die Anstellung der Lehrer würde nicht auf Grund erziehlicher Erwägungen, sondern lokaler Einflüsse geschehen. Das Gesetz müsse zur Apathie gegen Londons Erziehung führen. Was immer für eine Ansicht die Konferenz auch gewinne, kein System könne gutgeheissen werden, welches nicht eine direkt gewählte Autorität für ganz London schaffe, die sich ausschliesslich der Verwaltung eines ganzen einheitlichen Erziehungssystems widme. Hierauf ging der Redner zu der Frage der Vorbildung des Lehrers über. Zunächst bemerkte er, dass man an Stelle des getadelten Systems, Präparanden mit dem Unterricht der Kinder zu betrauen, bisher noch nichts besseres gefunden habe. Dann rügte der Redner die Unzulänglichkeit der Seminarien (Training Colleges). Gegenwärtig seien nur 2221 Plätze für männliche und 3669 für weibliche angehende Lehrer vorhanden. Infolgedessen seien von den in diesem Jahre mit Erfolg Geprüften von den ersteren 1202 und von den letzteren 6038 von der Seminarbildung ausgeschlossen. Von den 45 bestehenden Internaten seien 35 ausschliesslich anglikanisch oder römisch-katholisch, was dem System der nationalen Erziehung entgegen wirke. Die Aussichten für das Aufsteigen im Amte müssten besser sein, und es dürfe den Lehrer keine künstliche Barrière hindern, zu einer andern Form von Schule überzugehen, für welche er sich eigne.

Une idée vraiment française. In Nr. 12 (21. März 1903) des „Manuel général de l'instruction primaire" macht ein Schulinspektor Mitteilung von einer seltsamen Einrichtung, die er getroffen hat, um den Moralunterricht, dieses Schmerzenskind der französischen Volksschule, zu heben und zu beleben. Er hat nämlich ein „goldenes Buch" gegründet, in das alle von einem Kind ausgeführten schönen Taten eingetragen werden sollen. Jeder Lehrer und jede Lehrerin seines Inspektionskreises, die Kenntnis von einer solchen Tat erhält, ist verpflichtet, ihm darüber einen kurzen Bericht einzusenden, in dem das Ereignis selbst und die näheren Umstände seines Verlaufs geschildert, sowie Name und Alter des Kindes angegeben sind. Dieser Bericht wird vervielfältigt und an alle Schulen seines Bezirks geschickt. Die Lehrer und Lehrerinnen bezw. der Rektor lesen ihn darauf der versammelten Schule vor und tragen ihn in das „goldene Buch" ein, das jede Schule erhält und das Eigentum der Schule bleibt. Es soll dadurch zweierlei erreicht werden: 1. wie oben angegeben, eine Belebung des Moralunterrichts durch Heranziehung von Beispielen aus dem Leben, und 2. die Nacheiferung, die émulation der Schüler, die in den französischen Schulen eine so grosse Rolle spielt. —

Russland. Jedes Jahr wird eine ganze Anzahl Bücher von der *Zensur* verbrannt, in denen sie noch nachträglich Gedanken aufspürt, die ihrer Meinung nach sich nicht ganz mit den Ansichten und Bestrebungen der Regierung in Einklang befinden. Der Scheiterhaufen der Hauptpressverwaltung hat dieses Jahr mehr als je Nahrung gehabt, denn wie die Beamten der Verwaltung selbst zugeben, erreichte die Anzahl der noch

nachträglich als schädlich anerkannten Schriften, die dem Feuer überliefert werden, einen noch kaum dagewesenen Umfang. Als staatsgefährlich sind unter anderem auch eine Biographie Viktor Hugos und der erste Band der Geschichte der französischen Revolution von Louis Blanc befunden worden, der schon vor dreissig Jahren in russischer Sprache erschienen ist. Aus einem grösseren Werke über die Kooperationsbewegung in Russland von Prokopowitsch hat die Zensur noch nachträglich die letzten sechs Seiten herausgeschnitten.

IV. Vermischtes.

Zur Beseitigung der Staubplage in den höheren LehranstaltenDeutschlands sind jetzt längere Versuche mit sog. Stauböl abgeschlossen worden. Der Erfolg ist so gut, dass es bei der wöchentlich zweimaligen gründlichen Reinigung der Schulen bleiben wird. Während beim Ausfegen der Klassenräume früher trotz reichlicher Verwendung von nassen Sägespänen grosse Staubmassen aufwirbelten und Tische und Bänke mit einer dicken Staubschicht bedeckten, wird der Staub jetzt durch das Stauböl gebunden und am Boden festgehalten; auch sonst wird die Staubentwicklung fast vollständig verhindert und die Klassen bieten einen reinlicheren und angenehmeren Anblick als früher. Sämtliche Klassenfussböden werden künftig viermal im Jahre mit Stauböl geschmiert werden. Die Ölung der Korridore und Treppen, sowie der Aulafussböden soll nach Bedürfnis vorgenommen werden.

Geringe Widerstandsfähigkeit der Lehrerinnen. In der grossen Debatte über die Mädchengymnasien führte Kultusminister Dr. Studt über die Widerstandsfähigkeit der Lehrerinnen gegen die gesundheitsschädlichen Einflüsse des Schulamtes folgendes aus: „Die Übelstände, die mit dem Lehrerinnenberuf für die körperliche Verfassung der Lehrerinnen verbunden sind, sind bekannt; sie geben sich in der Statistik deutlich kund, die zahlenmässig nachweist, dass der weibliche Körper den Anstrengungen des Lehrerberufes weniger gewachsen ist als der männliche. Gegenüber den zum Teil auch körperlichen Anstrengungen scheint in dem weiblichen Körper eine geringere Widerstandsfähigkeit vorhanden zu sein. Die Lehrerinnen sind anscheinend namentlich auch weniger widerstandsfähig gegen die schlechte Luft, die sich in den Klassenzimmern entwickelt. Wie die Ärzte Ihnen bestätigen können, erträgt der männliche Körper die schlechte Luftbeschaffenheit viel besser als der weibliche. Da helfend einzugreifen, ist Sache der Schulverwaltung."

Wann werden die Steinkohlen ausgehen? Dass es hiezu kommen muss, geht aus dem jährlichen Verbrauch dieses Heizmaterials hervor. Nach der Gäa betrug die Jahresförderung an Steinkohle im Jahre 1900 700 Millionen Tonnen. Das würde in Doppelwagen zu 10 Tonnen auf ein Eisenbahngeleise gestellt eine Länge von 630,000 km. oder 16 mal den Erdumfang geben. So enorm ist heute die Jahresproduktion an Steinkohle. Daran beteiligen sich hauptsächlich folgendeStaaten mit den beigesetzten Beträgen in MillionenTonnen: England 225,Deutschland 109, Frankreich 33, Belgien 23, Nordamerika 245.

Über die Zugehörigkeit der Bewohner unserer Erde zu den einzelnen Religionsgenossenschaften. Zeller, der Vorstand des statist. Amtes in Stuttgart, schätzt die Zahl sämtlicher Bewohner unserer Mutter Erde auf 1,544,510,000. Davon sind Christen: 534,940,000, Israeliten 10,860,000, Muhamedaner 175,290,000, anderen religiösen Bekenntnisses: 823,-420,000 und zwar scheiden sich dieselben in 300 Mill. Anhänger des Konfutsius, 214 Brahmanen und 121 Mill. Buddhisten. Demnach treffen auf 1000 Menschen durchschnittlich 346 Christen, 7 Israeliten, 114 Muhamedaner und 533 Angehörige anderer Religionen.

Sie hawwe zu hawwe. Ein Schüler einer hessischen höheren Schule brachte einst einen Thukydides in einer anderen als der vorgeschriebenen Ausgabe mit. Als der Lehrer ihn darob zur Rede stellte, entschuldigte sich der Getadelte mit der Bemerkung, er habe das Buch noch von seinem älteren Bruder. Wütend schnaubte ihn da der gestrenge Professor an: „Sie hawwe net zu hawwe, was Se hawwe, Sie hawwe zu hawwe, was Se zu hawwe hawwe!"

Aus dem Anschauungsunterricht. Lehrer: „Wozu habt ihr zu Hause einen Hund?" Schüler: „Zum Ziehen." Lehrer: „Wozu noch?" Schüler: „Er spielt abends den Nachtwächter."

Derpädagogische Spatz.
Von den Examen.

Pi-pip! Nun hab' ich sie wieder geseh'n,
Die Buben all und die Mädchen,
Im Sonntagsstaate und weisheitsschwer!
Und alles ging, wie am Rädchen,
Scharf blitzte des Lehrers Auge im Kreis,
Die Eltern nickten und flüsterten leis,
Es gähnte der Herr Visitator.

Pi-pip! Nicht alles, was aufmarschiert,
Schien mir nach Echtheit zu schmecken;
Oft musste der Schein den wahrenStand,
Das Wort die Sache verdecken!
Mich wundert, dass auf so leichte Art,
Man Eltern und Schulbehörden n... —
Ein Spatz sogar konnte es merken—Pi-pip!

(Schweizerische Schulzeitung.)

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

The English language. An Introduction to the Principles which Govern its Right Use by *Frederick Manley* and *W. N. Hailmann.* Boston, C. C. Birchard & Co., 1903.

Considering the hundreds of grammars, that have been and are being thrown upon the educational market, one is apt to look with suspicion on the author who launches the, latest and best, language book upon the sea of text books for our common schools.

The authors of the "English Language" need make no apology for their appearance in the world of "Grammars"; their faculty of inserting the worn-out, dry-as-dust "grammar" of the old school-master, with new life und refreshing interest will make their publication welcome to the teachers as well as to the student.

Technical grammar has wisely been introduced rather sparingly and incidentally, but, instead the authors have seen fit to introduce a large number of practical exercise tending to stimulate the student to thought and awaken in him a feeling for the beautiful in our language.

One may take issue with the authors regarding the emphasis placed upon the philosophy of language and the psychology of thought expression in a text book intended for the use of pupils in grammar grades, but the manner in which their intentions have been carried out is surprisingly interesting and lucid.

Another very strong feature of the book is its refined literary and poetic tone. At every turn the learner meets with extracts from standard authors, making the exercises inspiring and stimulating and adding unto its value as an introduction to the study of the best in English literature.

The closing pages are devoted to "Composition"; a most excellent treatise on this most important, and at the same time most difficult part of the work of the practical teacher of English.

The book presents many new ideas both as to matter and method; it is distinctively poetical, it has a lofty purpose and its authors have not once swerved from the course in the accomplishment of their aim.

The Laurel Primer. By *Wm. N. Hailman.* Published by C. C. Birchard & Co.

The first thing that strikes the reader of „The Laurel Primer" is the unusual torm of the book, it being much larger and more elaborately gotten up than the ordinary school-book. A wealth of illustrations, — pictures descriptive of the life of children, is a strong feature of the new primer. The illustrations by Marie Estelle Tufts emphasize the thought contained in the text, and in many cases the printed and written texts are inserted by the picture thus bringing the word and the thing it stands for into close and proper proximity. Mr. Hailman is to be congratulated on the clever manner in which he combines the best elements of various methods of teaching reading — the "sentence method, word method", and the old, old spelling methods are brought into service in this new book. "Alliteration", a prominent characteristic of the earliest literature of our race is a strong feature of Mr. Hailman's text. Possibly to much stress has been laid upon "alliterativ phrases" as to sacrifice an easy and natural flow of words in the first lessons. Choice bits of children's literature, jingles from Mother Goose and other "*rhymes*" lend an extra charm to this altogether novel publication.

The words arranged in a progressive manner according to their difficulty have been chosen from the actual vocabulary of the child, and the stories will be found intensily interesting to the little ones.

The „suggestions to teachers" which accompany the book contain much that will benefit the practical teacher. The many exercises indicated in its pages are the result of actual experience in the class room.

We are confident that the many new and fascinating features of the primer will gain for it a large circle of admirers.

H. D. H.

Commercial German. A complete course for use in Commercial Schools and in the Commercial Courses of High Schools. By *Arnold Kutner*, High School of Commerce, New York. New York, Cincinnati, Chicago, American Book Co.

A growing importance is attached to commercial education, undoubtedly due in part to the Spanish-American War; high schools are establishing commercial courses, universities are foundingSchools of Commerce (possibly only re-grouping subjects long since taught), the National Government has heard the commercial cry and has wisely added to the Cabinet a portfolio of Commerce and Labor, and not to be outdone, Professor Kutner has caught the spirit of the age and has produced a book called "Commercial German".

The author's plan is to introduce the student to the foreign language by means of its commercial vocabulary, presupposing no knowledge of German beyond an acquaintance with its language-signs and speech-sounds. This is, I fear, something that cannot be easily accomplished. Unless the teacher is very alert, the result might be a swarm of "counter-jumpers" who could,with little self-confidence, talk nothing but wool, reciprocity, and pork. The author wisely attempts to combine the practical features with thoroughness of grammatical discipline. In Part I are to be found the elements of "commercial German", covering about eighty pages, and "grammar tables", covering something over thirty pages, while Part II consists of reading-selections that deal with German business customs and institutions, commercial correspondence, documents, advertisements, etc., and of an ample vocabulary. The advertisements, printed in the German style, will have a curious interest for students. The commercial correspondence partakes very much of the character of "ready-reckoners" and "letter-writers". The clerk, when about to place an order for goods or to acknowledge the receipt of a check, can turn to the proper page and pick out his ready-made form. On the whole, however, there is much in the book to commend it. The author's purpose is praiseworthy, and the material he has compiled is instructive and interesting. I doubt, however, the feasibility of the plan. The weak point, in my opinion, lies in the attempt to start with commercial German. If students could have one or two years of general training in the language before taking up work of this kind, the result would be far more satisfactory.

How to Study Literature. A guide to the intensive study of literary masterpieces. By *Benjamin A. Heydrick, A. B.* (Harv.), Professor of English Literature, State Normal School, Millersville, Pa. Hinds & Noble, New York.

The fundamental principle of the author is sound, namely, that the aim of literary study is the appreciation and enjoyment of a literary masterpiece, and he states that the purpose of his manual is to facilitate the systematic, careful and appreciative study of literature as literature. The essence of the method is that it endeavors to concentrate the attention upon the text itself, not upon editorial explanation or comment, and that it furnishes means by which the student may ascertain for himself the chief characteristics of any piece of literature. Outlines are presented for the study of six literary types: in poetry, the epic, the lyric, and the drama; in prose, fiction, the essay, and the oration. Lists of critical terms are given which will aid the student to say exactly what he feels and means. Of course these outlines are only suggestive, but they furnish the student something definite and tangible to work upon. Any live teacher can modify or enlarge them to suit his own individual taste or the scope of his work.

Part II consists of six specimen studies which illustrate the principles and methods set forth in Part I. There is a brief appendix on figures of speech, and a longer one on versification. The treatment of these two subjects, figures of speech and versification, appears rather elementary, and is undoubtedly intended to be merely suggestive. It should be supplemented by consulting larger works on the subjects.

The book can easily be adapted for use in the study of literature in any language; it will certainly be found to be a valuable little aid.

An Italian and English Dictionary. With pronunciation and brief etymologies. By *Hjalmar Edgren, Ph. D.*, recent Professor of Romance Languages in the University of Nebraska; member of the Nobel Institute of the Swedish Academy in Stockholm, etc. etc., assisted by *Giuseppe Bico, D. C. L.*, University of Rome, and *John L. Gerig, A. M.*, Instructor, University of Nebraska. New York, Henry Holt & Co., 1902.

Scholars will readily admit that there has been great need of a good Italian and English dictionary; this field has been practically unoccupied. Persons familiar with German have, however, been able to make use ofMichaelis's „Taschenwörterbuch der italienischen und deutschen Sprache". Dr. Edgren's work seems likely to receive a warm welcome, and while it will not supplant Michaelis, it will supplement this German work; for it is fresher and contains some excellent features lacking in the Michaelis.

The main characteristics of Edgren's book, as outlined in the Preface and as shown in the general plan, are as follows: The vocabulary embraces a larger number of Italian words than ordinary dictionaries of similar size; almost every modern word in Petrocchi's scholastic dictionary, the chief authority, is quoted, and such rare and obsolete words as are indispensable in reading Italian classics are included; irregular forms of inflections are noted not only with their words but also as separate titles in their alphabetical order; the pronunciation is marked principally by subscript signs; etymologically related words are grouped together; the derivation of Italian words is indicated; and English cognates are shown. The English-Italian part is not quite so complete as the Italian-English part.

Fullness in the matter of idiomatic phrases has suffered through a desire to economize space in favor of a large vocabulary. This is noticeably apparent in the treatment of prepositions. For inst., Edgren gives less than an inch to the preposition *a*, while Michaelis devotes a column and a half to it; Edgren allows *di* about an inch, and Michaelis allows three-fourths of a column.

The book is well printed, and the typographical arrangement is pleasing to the eye. The work should commend itself to students.

Charles Bundy Wilson,
The State University of Iowa.

Beginning German, a Series of Lessons with an *Abstract of Grammar* by *H. C. Bierwirth, Ph. D.*, Instructor in German in Harvard College. Henry Holt and Co., 1903.

We thank the author of the excellent book *Elements of German* for a very practical and accurate elementary book entitled *Beginning German*. The book consists of a series of thirty lessons and an abstract of grammar. A short resume of the first eight lessons will sufficiently demonstrate the method of the author.

With eminent common sense the author begins with verbs, that most essential thing for the American student. The first lesson treats the present and past indicative of the weak verbs. The second lesson contains the regular strong verbs which do not differ from the weak in the inflection of the present. (At the bottom of page 15 the type failed to catch the paper in the book I have.) Lesson three introduces the beginner to *haben, sein* and *werden*. In lesson four the definite article and Class I of the nouns are treated. In lesson five words which are declined like *der* are introduced. (This is practically the same system I have been using in my beginning classes.) Class II is treated here. Lesson six contains *ein* and *kein* and the possessive adjectives. In seven we find Class III and prepositions with the dative or accusative. Lesson eight treats Class IV and the personal pronouns. Under Class IV the author includes the weak nouns. In this lesson is found a practical table illustrating the four declensions. In this connection I have found that a different order is perhaps more practical—I, III, IV. It is easy for the student to learn the general membership of I, III, IV, and II includes the rest. Of course the order of the plural endings (-), *-er, -en* seems more simple offhand, but when brought into application the proposed order is more easily learned. The remaining lessons show the same general pedagogical insight.

Early in the book a table of the conjugations of the weak and strong verbs in parallel columns would give the student a clear conception of the differences in the conjugations. One may differ in regard to the nature of the reading lessons without criticising the opinion of the author. I prefer continuous narrative to disconnected sentences. The same, or practically the same vocabulary could be introduced without affecting the order of the grammatical treatment. Dr. Bierwirth's selection of vocabulary is evidently based upon his systematic collection of material. Compare *Elements of German*, p. 124.

The abstract of German grammar will meet the approval of all teachers who do not make the study of German a purely mechanical drill of syntactical exceptions, thereby retarding the progress and deadening the interest of the students. This abstract seems to find the middle-way between no Grammar at all and lists of things, the ways of which are wonderful to behold. A separate publication will be welcomed by many teachers who are not in the position, or of the conviction, to select the reading material as given in this edition. It would be a practical little reference book for more advanced classes. The references in the vocabulary to the lessons are a fitting close to this valuable book.

It is to be regretted, however, that Dr. Bierwirth seemed best to retain the traditional terminology of verb order — normal, inverted and transposed. The treatment in Wesselhoeft's *German Composition* is more clear. Some of the points suggested I will discuss later in a pamphlet on „The Direct Method."*)

——— **Warren W. Florer.**

*) Compare my edition ofHeyse's L'Arrabbiata, George Wahr, Ann Arbor, Mich., 1902. General Rules, p. 57—68.

II. Eingesandte Bücher.

Wood Folk at School by *William J. Long.* Wood Folk Series, Book Four. Boston, Ginn & Co., 1903.

Discourses on War by *William Ellery Channing.* With an introduction by *Edwin D. Mead.* Ginn & Co., Boston, 1903.

Die Harzreise. With some of Heine's best- known short poems. Edited for schools and colleges by *Leigh R. Gregor, B. A., Ph. D.,* Lecturer on Modern Languages in McGill University, Montreal, Canada. Ginn & Co., 1903.

Teacher's Manual. A handbook for teachers prepared for use with *Accounting and Business Practice* by *John H. Moore,* Commercial Department, Boston High Schools, and *George W. Miner,* Commercial Department, Westfield (Mass.) High School. Ginn & Co., Boston, 1903.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang IV. September-Oktober 1903. Heft 8-9.

Protokoll

der 33. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Erie, Pa., 30. Juni — 3. Juli 1903.

(Offiziell.)

Eröffnungfeier. — Am Dienstag Abend des 30. Juni wurde in der Männerchorhalle der 33. Lehrertag eröffnet. Durch ein Missverständnis wegen der Zeit — die meisten Delegaten hatten westliche Zeit — konnte die Feier erst eine volle Stunde später beginnen. Es war bereits 9 Uhr, als die Sänger des Erie Männerchors die Anwesenden mit einem frisch vorgetragenen Liede erfreuten. Es erfolgten alsdann die üblichen Begrüssungsansprachen, und zwar von Bürgermeister Harwick, vom Präsidenten der Schulbehörde, C. L. Baker, Prof. Missimer und Prof. Burns. Nach einem weiteren Gesang des Männerchors hielt der Präsident des Lehrerbundes, Prof. v. d. Groeben, in englischer Sprache eine kurze Rede, worin er, in Rücksicht auf die anwesenden Englischamerikaner die Geschichte, Zweck und Ziele des Bundes klarlegte. Aus demselben Grunde hatte auch der folgende Redner, Herr H. Woldmann von Cleveland, seinen Vortrag in englischer Sprache abgefasst. Er betonte dabei, wie notwendig es sei, mindestens eine fremde Sprache ausser der eigenen zu lernen, denn nur dadurch lerne man die eigene besser kennen. Er berührte dann die einzelnen Punkte des Fortschrittes im amerikanischen Schulwesen, wie sich dasselbe nach und nach hier entwickelt, liess jedoch durchblicken, dass noch manches notwendig sei, um unser Erziehungssystem dahin zu bringen, dass es Anspruch auf das Prädikat „vollkommen" machen könne. Sein Hauptargument bestand darin, dass Kinder, die neben dem englischen auch deutschen Unterricht nehmen, die englische Sprache gründlicher bemeisterten als solche, die sich bloss mit dieser befassten. Man habe nie bemerkt, dass ein Schüler, welcher deutschen Unterricht nahm, seine anderen Studien

vernachlässigte. Nachdem der Männerchor noch ein Lied vorgetragen, erklärte Herr v. d. Groeben den Lehrertag offiziell für eröffnet. Im Speisesaal der Halle fand hierauf bei Sang und Becherklang eine gemütliche Nachsitzung statt, die freilich nur von kurzer Dauer war, da die Empfangsfeier, wie oben bemerkt, sehr verspätet begonnen hatte.

Erste Hauptversammlung. — Der Präsident eröffnete dieselbe um ½10 Uhr in der Aula der Hochschule. Die Bühne war sehr geschmackvoll mit Blattpflanzen und Flaggen dekoriert. Der Sekretär verlas zunächst seinen Jahresbericht, der wie folgt lautete:

Werte Kolleginnen und Kollegen:

Auch hier in Erie wäre ich, wie bei der letzten Tagung in Detroit, beinahe wieder genötigt, vor Sie hinzutreten mit der kurzen Meldung „Nichts zu berichten über das verflossene Vereinsjahr." Doch muss ich heuer zunächst dreier Mitglieder gedenken, die wir seit der letzten Jahresversammlung durch den unerbittlichen Tod verloren, nämlich des biederen, pflichtgetreuen W. H. Weick von Cincinnati, des wackeren, tüchtigen Henry Bamberger von Chicago und des so vielseitig tätigen G. A. Zimmermann ebenfalls von Chicago. In unserem Bundesorgan den „Pädagogischen Monatsheften", wurde s. Z. des schweren Verlustes, den der Lehrerbund durch das plötzliche Hinscheiden dieser hervorragenden und zielbewussten Pädagogen erlitten, gebührend gedacht. Es erübrigt hier nur nochmals ins Gedächtnis zu rufen, dass Weick, der am 14. Oktober 1902 am Herzschlag gestorben, einer der Gründer des Lehrerbundes war, im Jahre 1893 als dessen Präsident fungierte, und dass er Jahre lang ein regelmässiger Besucher der Lehrertage war, auf welchen er wiederholt Vorträge gehalten hat. G. Bamberger, Vorsteher und Leiter der jüdischen Handfertigkeitsschule von Chicago, G. A. Zimmermann, Superintendent des deutschen Unterrichts von Chicago, wurden beide anfangs Januar unerwartet vom Felde ihrer Tätigkeit abberufen. Wenn Bamberger und Zimmermann auch in den letzten Jahren nicht mehr aktiv an unseren Bestrebungen teilnahmen und den Lehrertagen fernblieben, so waren sie doch früher einmal eifrige Mitglieder und dürfen wir sie deshalb mit Recht unser nennen. Ehre ihrem Andenken!

Dass Ihr Vorstand, besonders Ihr Präsident, während des letzten Vereinsjahres nicht müssig war, im Interesse des Lehrerbundes zu wirken, beweist das Programm für die gegenwärtige Tagung, wofür übrigens Herrn v. d. Groeben in erster Linie Anerkennung und Dank gebührt.

Die Aufstellung eines Lehrertagprogrammes, besonders die Gewinnung von Vortragenden, ist sicherlich keine leichte Arbeit, wie frühere Vorstandsmitgleider gerne zugestehen werden. Trotzdem bin ich der Ansicht, dass sich das Wirken und die Aufgabe des jeweiligen Bundesvorstandes nicht lediglich darauf, nämlich auf die Aufstellung des Lehrertagprogramms beschränken sollte. Der Lehrerbund könnte vielleicht durch seinen Vorstand — nach dem Vorbilde des N. A. Turnerbundes — in engere Beziehung zu seinen Zweigvereinen treten, ihnen durch Rat und Tat beistehen. Die Gründung von neuen Zweigvereinen anregen, schon bestehende, aber schläfrige Vereine aufrütteln und ermutigen. Die Tatsache, dass unser Bund von den ungefähr 3000 deutschamerikanischen Lehrern kaum den zehnten Teil zu seinen Mitgliedern zählt, ist wahrlich kein Grund zur Selbstzufriedenheit, und die von Jahr zu Jahr abfallende Beteiligung an den Lehrertagen ebenfalls nicht. Hier muss Wandel geschaffen werden,

wenn der deutschamerikanische Lehrerbund nicht seiner baldigen Auflösung entgegengehen soll. Freilich gehören bekanntlich zu einer erfolgreichen Propaganda — oder wie mein Vorgänger, Professor Ferren sagte, zu einem intellektuellen Kriege — die unentbehrlichen Propaganda- oder Kriegsmittel. Es dürfte deshalb ratsam sein, die Jahresbeiträge wieder auf $2.00 zu erhöhen. Welche Schritte alsdann zur Stärkung und Hebung unseres Bundes zu tun sind, das stelle ich dem nächsten Vorstande und zunächst der Tagsatzung zur Erwägung anheim.

Zum Schluss empfehle ich, unsere Konventionen in Zukunft nur alle zwei Jahre abzuhalten. Dadurch würden die Lehrertage mit ihren bedeutenden Geldopfern nicht in allzukurzen Zeitabständen auf gewisse Städte fallen, und die Staatsverbände könnten alsdann ihre Konventionen in die Zwischenjahre verlegen. Diese Änderung würde nach meinem Dafürhalten beiden Seiten nur zum Vorteil gereichen. Achtungsvoll,

E. Kramer, Schriftführer.

Die im Sekretärsbericht enthaltenen Empfehlungen wurden auf Antrag von Herrn Abrams an den Vorstand verwiesen, um in der zweiten Hauptversammlung darüber zu berichten. Der Aufforderung des Präsidenten, sich zu Ehren der im letzten Vereinsjahre verstorbenen Mitglieder von den Sitzen zu erheben, wurde Folge geleistet.

Bei der Ergänzung des Vorstandes wurde Herr Woldmann als Vize-Präsident und Herr Paul Gerisch von Milwaukee sowie Frl. Brinker von Cleveland als stellvertretende Schriftführer ernannt. Der Sekretär verlas hierauf ein Schreiben von Dr. Hexamer von Philadelphia, Präsident des D. A. Nationalbundes, worin er mitteilte, dass er die Erwählung als Ehrenmitglied des Lehrerbundes mit Dank annehme. Auf Antrag von Herrn Schmidhofer soll Herrn Seminardirektor Dapprich, der zu seiner Herstellung seiner Gesundheit in Deutschland weilt, Gruss und Glückwunsch des Lehrerbundes per Kabel entsandt werden. Da Herr Wolf von Saginaw, Mich., nicht anwesend sein konnte, verlas der Präsident dessen eingeschickten Vortrag "Realien im deutschen Sprachunterricht".*)

Nach der Lunchpause verlas Herr Schmidhofer nachstehenden Bericht der Seminar-Prüfungskommission:

Milwaukee, den 24. Juni 1903.

Ihre Prüfungskommission erlaubt sich hiermit, Ihnen den Bericht über die diesjährige Prüfung der Zöglinge des Seminars vorzulegen.

Nach einem gemeinschaftlich mit der Fakultät des Lehrerseminars festgesetzten Programme fand vom 22.—24. Juni die mündliche Prüfung der Zöglinge statt. Dieselbe umfasste die folgenden Fächer: Geschichte der Pädagogik, Deutsche Literaturgeschichte, Englische Grammatik.

Diese mündlichen Prüfungen zeugten von gewissenhafter Arbeit seitens der Lehrer und der Zöglinge. Das gleiche Lob können wir den schriftlichen Arbeiten in der Pädagogik, dem Aufsatz, deutsch und englisch, der deutschen Grammatik und der englischen Literatur erteilen.

Gleichmässigkeit der Güte, Sauberkeit und Sorgfalt der Anfertigung verdienen rückhaltslose Anerkennung. Jedes der zwölf Mitglieder der

*) Sämtliche Vorträge dieses Lehrertages — auch die ungelesenen — gelangen, laut Beschluss der 2. Hauptversammlung, in dieser Nummer der P. M. zum Abdruck.

Abgangsklasse, worunter sich diesmal auch zwei junge Männer befanden, gab mit den Schülern der Musterschule eine Probe seines didaktischen Könnens, welche bewies, dass die jungen Lehrer auch in praktischer Beziehung wohl vorbereitet für ihren Beruf die Anstalt verlassen. Sämtlichen Zöglingen dieser Klasse wurde einstimmig das Zeugnis der Reife zuerteilt.

Auch die Leistungen der ersten und zweiten Seminarklasse waren derartig, dass die Mitglieder derselben zur Beförderung empfohlen werden konnten.

Den Lehrern des Seminars, die sich mit so freudiger Opferwilligkeit in die Pflichten des leider krankheitshalber abwesenden Seminardirektors teilten, sprechen wir hiermit die wärmste Anerkennung aus.

Während wir den Leistungen der Lehrer und Schüler des Seminars volles Lob zollen, können wir uns nicht enthalten zu bemerken, dass dieselben nach unserer Ansicht durch übergrosse körperliche Anstrengung erkauft wurden. Das Aussehen mehrerer der Schüler deutete auf Ueberanstrengung hin. Das Lehrerseminar muss in seiner jetzigen Verfassung in drei Jahren ein Arbeitspensum bewältigen, wozu in anderen Bildungsanstalten mindestens vier Jahre zur Verfügung stehen. Diesem Übelstande kann nur durch eine Verlängerung des Seminarkursus oder durch eine entsprechende rationelle Abänderung des Lehrplans abgeholfen werden.

Achtungsvoll unterbreitet:

Hermann Woldmann, Cleveland.
Bernard A. Abrams, Milwaukee.
M. Schmidhofer, Chicago.
John Eiselmeier, Milwaukee.

Dieser Bericht wurde gutgeheissen und angenommen. An Stelle von Prof. Barandun von Pittsburg, der ebenfalls nicht erschienen war, hielt Prof. H. M. Ferren von Allegheny, Pa., einen Vortrag in englischer Sprache über „Die Notwendigkeit der Erlernung einer zweiten Sprache in diesem Lande", oder wie das Thema in Englisch lautete "Monolinguism, the bane of our country". Dieser Vortrag wurde mit grossem Enthusiasmus aufgenommen.

Herr Schoenrich von Baltimore machte zum Schluss auf die Jahresversammlung des D. A. Nationalbundes aufmerksam, worauf die Herren Ferren und Schoenrich als Delegaten des Lehrerbundes beim Nationalbund erwählt wurden.

Zweite Hauptversammlung. — Das Protokoll der ersten Hauptversammlung wurde vom Sekretär verlesen und nach einigen Berichtigungen angenommen. Hierauf gab der Präsident folgenden Nominationsausschuss bekannt:

John Eiselmeier, Milwaukee, Wis.; Wm. Schäfer, Cincinnati, O.; C. O. Schönrich, Baltimore, Md.; J. G. Rössler, Chicago, Ill.; Albert Dürr, Cleveland, O.; Frl. Emma Siegel, Erie, Pa.; Alexis Müller, Lockport, N. Y.

Von den Herren Theo. Meyder und Albert Mayer von Cincinnati lief nachstehende Depesche ein: „Wünschen dem Bunde besten Erfolg! Die Kollegen auf dem Dampfer Blücher." Herr v. d. Groeben empfahl alsdann, die im Jahresberichte des Sekretärs enthaltenen Vorschläge — Erhöhung der Beiträge und zweijährliche Konvention — zur Annahme. Auf Antrag von Herrn Griebsch von Milwaukee wurde darauf hin beschlossen, den

Lehrertag wenigstens nächstes Jahr ausfallen zu lassen, da wegen der Weltaustellung in St. Louis keine nennenswerte Beteiligung an den Verhandlungen zu erwarten sei. Die Debatte über die Empfehlung, den Jahresbeitrag auf $2.00 zu erhöhen, wurde auf die Schlussversammlung verschoben, da sie eine Veränderung der Statuten in sich schliesst. Ein Antrag von Abrams, die Gesamtprotokolle der Lehrertage nebst den dabei gehaltenen Vorträgen jeweilig in einer Doppelnummer der Pädagogischen Monatshefte, und zwar im September zu veröffentlichen und allen Mitgliedern des Lehrerbundes frei zuzustellen, wurde einstimmig angenommen. Die daraus entstehenden Extrakosten für die Herausgeber sollen aus der Bundeskasse gedeckt werden.

Da keine weiteren Komiteeberichte vorlagen, erfolgte nun der Vortrag von Prof. Otto Heller von der Washington Universität, St. Louis, über „Deutsche Frauenschriftstellerei von gestern und heute". Dem Redner wurde nach Schluss seines Vortrages der Dank der Versammlung ausgesprochen.

Nach der Pause ernannte der Präsident folgende Ausschüsse:

Komitee für Revision der Schatzmeistersbücher: Paul Gerisch, Milwaukee; Frank Keller, Cincinnati; Frl. Lina Ziechmann, Cleveland.

Komitee für Dankesbeschlüsse: Max Griebsch, Milwaukee; H. M. Ferren, Allegheny, Pa.; Frl. Lydia Hanke, Philadelphia.

Frau Mathilda Grossart von Cleveland, die mit dem Vortrag „Das deutsche Volkslied in der Volksschule" auf dem Programm stand, konnte nicht anwesend sein, da ihr Sohn schwer erkrankt darniederliegt. Dieser Vortrag fiel deshalb aus.

Zum Schluss hielt Herr Albert Gehring, Präsident der Clevelander Schulbehörde, einen Vortrag über das Thema: „Der Garten der Menschheit'. Auch dieser Vortrag erntete reichen Beifall; dem Verfaser wurde ebenfalls der Dank der Versammlung ausgesprochen.

Musikalisch-literarische Abendunterhaltung. — Zu Ehren der Gäste hatte die Bürgerschaft Eries, die überhaupt an der Tagung des Lehrerbundes grosses und herzliches Interesse genommen, für denselben Abend eine musikalisch-literarische Unterhaltung veranstaltet. Der Besuch war trotz der hohen Temperatur ein sehr guter, so dass das Auditorium der Hochschule, das tausend Sitzplätze hat, nahezu ganz gefüllt war. Als Hauptnummer des Programms, das in seinem musikalischen Teil recht abwechslungsreich und gut gewählt, wenn auch etwas zu breit angelegt war, galt ein Vortrag von Dr. H. H. Fick, Superintendent des deutschen Unterrichts von Cincinnati. Der gewandte Redner hatte sich das Thema gewählt „Die deutschamerikanische Dichtung". Durch seinen wohldurchdachten, in elegantem Stile abgefassten Vortrag, der von gründlicher Kenntnis des Themas zeugte, verstand es Herr Fick, die Zuhörer in den deutschamerikanischen Dichterwald einzuführen und mit den schönsten Blüten darin bekannt zu machen. Langanhaltender Beifall wurde dem Redner am Schluss seiner Ausführungen zu teil.

Schlussversammlung. — Da für die Schlussversammlung nur ein Vortrag in Aussicht stand, so beeilte man sich nicht sehr mit der Eröffnung der Sitzung. Es war nahezu 10 Uhr, als der Präsident die Anwesenden zur Ordnung rief, worauf der Sekretär das Protokoll der gestrigen Sitzung verlas, das unverändert angenommen wurde. Der von Herrn Woldmann schriftlich eingebrachte Antrag, Erhöhung des Jahresbeitrages auf

$2.00, gab Anlass zu einer lebhaften Debatte, da derselbe eine Änderung der Statuten in sich schloss. Es stellte sich dabei heraus, dass der neue Statutenentwurf vom Jahre 1900 bis heute noch nicht angenommen ist. Schliesslich wurde der Antrag angenommen und vom Jahre 1904 an beläuft sich der Mitgliederbeitrag auf $2.00.

Der Revisionsausschuss berichtete alsdann, dass er die Bücher des Schatzmeisters geprüft, und in bester Ordnung gefunden habe. Danach betrugen die Einnahmen $208.16; Ausgaben $130..79; Kassenbestand $77.37.

Es folgte nun ein hochinteressanter Vortrag von Prof. August Prehn von New York „Ein Bruch mit der Überlieferung„*). Dem Redner wurde der Dank der Versammlung für seine gediegene Arbeit ausgesprochen.

Von Prof. W. W. Florer von der Universität Michigan in Ann Arbor lief eine Depesche ein, worin er mitteilte, dass er leider verhindert sei, rechtzeitig für seinen Vortrag in Erie einzutreffen.

Das Nominationskomitee unterbreitete hierauf folgenden Bericht:

Vorgeschlagen für den Bundesvorstand:

C. O. Schönrich, Baltimore. — Alexis Müller, Lockport, N Y.
G. G. von der Gröben, Erie. — Louis Hahn, Cincinnati.
B. A. Abrams, Milwaukee. — Frl. Marie Dürst, Dayton, O.
Wm. Schäfer, Cincinnati. — Frl. Anna Hohgrefe, Chicago.
H. M. Ferren, Allegheny, Pa.

Komitee zur Pflege des Deutschen.

Herrmann Woldmann, Cleveland. — Carl Herzog, New York.
Albert Gehring, Cleveland. — Emil Kramer, Cincinnati.
H. J. Martens, Milwaukee.

Prüfungskommission für das deutschamerikanische Lehrerseminar in Milwaukee:

Dr. H. H. Fick, Cincinnati. — Martin Schmidhofer, Chicago.
John Eiselmeier, Milwaukee.

Diese Prüfungskommission soll für zwei Jahre bestehen. Als nächster Konventionsort wurde Chicago oder Baltimore in Vorschlag gebracht. Sämtliche Vorschläge wurden einstimmig angenommen.

Während der nun eintretenden Pause organisierte sich der neugewählte Bundesvorstand wie folgt:

Präsident: B. A. Abrams, Milwaukee.
1. Schriftführer: Alexis Müller, Lockport, N Y.
2. Schriftführerin: Anna Hohgrefe, Milwaukee, Wis.
Schatzmeister: Louis Hahn, Cincinnati.

Ausschuss.

C. O. Schönrich, Baltimore. — Wm. Schäfer, Cincinnati.
G. G. von der Gröben, Erie, Pa. — Frl. Marie Dürst, Dayton, O.
H. M. Ferren, Allegheny, Pa.

Als Ort für die nächste Tagung, die im Jahre 1905 stattfindet, wurde definitiv Chicago gewählt.

Zum Schluss wurden folgende Dankesbeschlüsse angenommen:

An die 33. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Das in der gestrigen Versammlung ernannte Komitee erlaubt sich

*) Das Manuskript dieses Vortrages ist leider verloren gegangen. Prof. Prehn hat uns jedoch für eins der nächsten Hefte der P. M. einen Auszug seiner Arbeit zugesagt. D. R.

hierdurch, folgende Beschlüsse zur gefälligen Begutachtung zu unterbreiten:

Am Schlusse ihrer Tagung stattet die 33. Jahresversammlung des N. D. A. Lehrerbundes ihren herzlichsten Dank ab:

1. Dem Lokalkomitee der Stadt Erie für seine aufopferndeTätigkeit, mit welcher die Vorbereitungen für die diesjährige Tagung getroffen wurden und so den Besuchern der Aufenthalt zu einem höchst angenehmen gemacht wurde;

2. Dem Bürgermeister der Stadt, Herrn Hardwick, dem Präsidenten der Schulbehörde, Herrn C. L. Baker, dem Superintendenten des öffentlichen Schulwesens, Herrn Prof. C. H. Missimer, Herrn Prof. J. R. Burns, dem Vorsitzenden des Lokalkomitees, Herrn Gorenflo, den Herren F. Brevillier und Paul Müller für ihre herzlichen Worte des Willkommens an dem Eröffnungsabende der Tagung;

3. Dem Männerchor" der Stadt Erie und seinem wackeren Dirigenten Prof. Oswald für die herrlichen Gesänge am Eröffnungsabende und an dem am gestrigen Abend stattgefundenen Konzerte;

4. Den Damen und Herren, die durch ihre Teilnahme bei diesem Konzerte den Zuhörern so herrliche Genüsse bereiteten, insbesondere Frl. Irene Noonan, Frl. Mildred Watson, Frl. Nettie Hulburd, und den Herren Prof. J. C. Diehl, Edwin Bell und Prof. Kowalski;

5. Den Rednern, welche das Programm unserer Tagung zu einem besonders interessanten und lehrreichen machten;

6. Dem Vorstande, in dessen Händen die Verantwortlichkeit für die Vorbereitungen unserer Tagung und die Leitung der Versammlungen lagen, besonders Herrn Prof. G. G. von der Gröben, der mit Begeisterung und Hingabe seinen vielseitigen Pflichten oblag.

7. Der Presse der Stadt Erie, der deutschen, sowie der englischen, die durch ihre fähige Berichterstattung über unsere Verhandlungen ihr Interesse an denselben bekundete, und

8. Der gesamten Bevölkerung der Stadt, die durch ihre tatkräftige Teilnahme die Vorbereitungen für den Empfang der Besucher wesentlich erleichterte,

Wir empfehlen, dass diese Beschlüsse in der deutschen und englischen Presse zur Veröffentlichung gelangen.

Weiterhin diene zur Mitteilung, dass der in der ersten Versammlung gefasste Beschluss, Herrn Direktor Dapprich einen telegraphischen Gruss zu übermitteln, durch die Absendung folgender Kabeldepesche ausgeführt wurde:

Herrn Direktor Dapprich, Emmerichenhain, Nassau.

Gruss dem treuen Freunde vom Lehrertag.

Achtungsvoll

Lydia S. Hanke,
H. M. Ferren,
Max Griebsch.

Hierauf erklärte Präsident Von der Gröben die 33. Jahresversammlung mit einigen wohlgesetzten Worten für vertagt.

Am Vorabend des 4. Juli kam der Lehrertag mit einem solennen Bankett in der Männerchorhalle zum Abschluss.

Emil Kramer, Schriftführer.

Die Realien im deutschen Sprachunterricht.

Von **Ernst Wolf**, High School, Saginaw, Mich.

Unter den vielen Fragen, die für uns deutsche Lehrer von Interesse und Wichtigkeit sind, gibt es glücklicherweise wohl keine einzige, über die wir nicht geteilter Meinung sind. Die Anschauungs- oder Konversations-Methode wird von den Verfechtern der alleinseligmachenden Grammatik- oder Übersetzungsmethode mit kräftigen Schlagwörtern wie "Papageien-Methode", "Kellner-Deutsch", "Bonnen-Französisch" lächerlich gemacht, und die Reformer zahlen prompt und schlagfertig diese Liebenswürdigkeiten zurück mit dem nicht minder eleganten, aber den Nagel auf den Kopf treffenden Schlagwort "Kochbuch-Methode", denn in der Tat beschränkt sich ja die unverfälschte Grammatik-Methode darauf, dem Schüler Rezepte zur Anfertigung sprachlicher Gerichte darzubieten. Dass diese dann so unverdaulich sind wie andere nach dem Kochbuch angefertigte Speisen, ist für den seines Triumphes im voraus sicheren Reformer die natürliche Folge.

Ich halte diesen Zustand keineswegs für beklagenswert; wenn auch manchmal ein wenig mehr Toleranz auf beiden Seiten am Platze und der guten Sache fördernder wäre, so begrüsse ich ihn nichtsdestoweniger. Wo Kämpfe wüten, da herrscht intensives Leben, wo gebildete Menschen aus Liebe zu Überzeugungen und Grundsätzen, errungen beim Scheine der mitternächtlichen Lampe, aus innerem Drang nach Wahrheit und Klarheit mit Berserkerwut über einander herfallen, alte Freundschaft in die Brüche gehen lassen in der Verteidigung dessen, was sie für recht erkannt haben oder doch vermeinen erkannt zu haben — da herrscht Fortschritt, da ist Aussicht, dass aus den Reibungen schliesslich doch ein Licht entstehen wird.

Glücklicherweise lebt in unserem Stande im grossen und ganzen des kriegerischen Geistes die Fülle, er macht es undenkbar, dass unsere Versammlungen als solche eines gegenseitigen Bewunderungs-Vereins verkannt werden.

Mit der Absicht, ich darf wohl sagen, in der frohen Hoffnung, an dem Kampfe der Meinungen teil nehmen zu dürfen, bin ich hierher gekommen in die freundliche Seestadt, deren gastfreie Bewohner uns einen so herzlichen Empfang bereitet haben.

Ich habe mir sogar die Gunst erwirkt, den Reigen eröffnen zu dürfen, nicht eigentlich deshalb, weil mein Thema der am heftigsten umstrittene Punkt unserer Meinungsverschiedenheiten ist, sondern weil die Frage des Realienunterrichts für den Grammatiker wie für den radikalsten Reformer gleiche Wichtigkeit und gleiches Interesse hat, und wir uns deshalb bei ihrer Besprechung auf neutralem Boden bewegen.

Wer auch nur einigermassen mit der während der letzten 15 Jahre erschienenen Literatur über den Unterricht in den modernen Sprachen vertraut ist, weiss sogar, dass die Realienfrage kaum mehr unter die schwebenden zu rechnen ist; auch die reaktionärsten Elemente erkennen an, dass sich der deutsche Unterricht mit dem deutschen Volke, dem deutschen Lande, der deutschen Geschichte, mit deutschen Einrichtungen, vor allem aber mit der deutschen Kultur zu beschäftigen hat.

Hiermit wäre bereits der Begriff "Realien" definiert. Wenn auch die prinzipielle und theoretische Erörterung dieser Frage als abgeschlossen angesehen werden darf, so hat doch leider dieser Zweig des Unterrichts noch über arge Vernachlässigung in den Schulen zu klagen: Noch immer sind unsere Lehrbücher angefüllt mit Äsopischen Fabeln, hebräischen, ägyptischen, babylonischen, griechischen und römischen Mythen, die, so wertvoll, interessant und lehrreich sie auch nach Form, Inhalt und ethischem Gehalt sein mögen, doch in keiner Weise dem Ziele des deutschen Unterrichts dienen, nämlich dem Schüler Verständnis für die eigenartige geistige und materielle Kultur, für Leben und Sitten des deutschen Volkes zu erschliessen.

In einem weitverbreiteten Lehrbuche, das bereits 33 Auflagen erlebt hat, und dessen Verfasser hinsichtlich der Methodik der Radikalsten einer ist, sind folgende Lesestücke enthalten: Die griechischen Spiele. Perikles und die Blüte Athens. Hannibals Übergang über die Alpen. Der Tod des Tiberius. England unter Elisabeth. Shakespeare. Frankreich und Ludwig XIV. Das Ende Ludwigs XVI. Napoleon in Russland. Die wissenschaftliche Prosa Nord-Amerikas.

Ich enthalte mich eines Kommentars; aber das Wort Juvenals — Difficile est satiram non dicere — das kommt mir nicht aus dem Sinn.

Dass der Lesestoff deutsch ist, d. h. sich mit deutscher Geschichte und deutscher Kultur beschäftigt, ist beinahe noch wichtiger als dass — es mag dies paradox klingen und ist auch nicht wörtlich zu verstehen — als dass die Unterrichtssprache deutsch ist, denn "deutsch" in dem Sinne, wie ich es jetzt verstehe, kann man auch in englischer Sprache lehren.

"Deutscher Stoff für den deutschen Unterricht" ist meine erste Forderung. Viel schwieriger ist es, genau festzustellen, was aus der geradezu verwirrenden Fülle der Erscheinunge auf dem Gebiete der Realien in den Unterricht aufgenommen werden kann. Glücklicherweise ist es aber nicht meine Aufgabe, für jede Schulklasse einen Lehrplan aufzustellen, was schon um des willen eine Unmöglichkeit wäre, dass unsere Schulen sich durch die weitest gehende Unabhängigkeit, um nicht zu sagen "Regellosigkeit", auszeichnen.

Der Gründe für die Betonung der Realien sind viele: im weitesten Sinne des Wortes soll dem Schüler durch die bewusste Erkenntnis der fremden Nationalität zum besseren Verständnis der eigenen verholfen

werden; jeder klare Einblick in die Sitten, Gewohnheiten, Rechte und Gesetze des fremden Volkes weckt das Verständnis und schärft den Blick für die Gepflogenheiten des eigenen Volkes. Es ist meiner Ansicht nach eine unbestrittene Wahrheit, dass es weit besser ist, die Vorzüge auswärts und die Fehler daheim zu erkennen, als umgekehrt, mag es auch einem gedankenlosen Chauvinismus als Vaterlandsverrat erscheinen, solche Ketzereien zu äussern.

Dass die Kenntnisse unserer Schüler über die auf dem europäischen Kontinent lebenden Nationen minimal sind, ist eine beschämende Wahrheit. Wenn unsere Schüler glauben, dass die Geschichte Europas identisch ist mit der Geschichte Englands, so ist dies eben dem Umstand zuzuschreiben, dass der Geschichte Englands im Verhältnis zur Geschichte des europäischen Kontinents eine Bedeutung eingeräumt wird, die ihr nicht gebührt. Der deutsche Lehrer sollte nicht versäumen, seinen Kollegen, der Geschichte vorträgt, auf diesen Missstand aufmerksam zu machen.

Aber die planmässige deutsche Landeskunde und Geschichte — dem Durchschnittsschulmeister ist zwar alles ein Greuel, was nicht in ein System gebracht werden kann — würde schliesslich doch nur in einem dürren, mit Zahlen und Namen überhäuften Abriss gegeben werden können, mit dem wir der Jugend nur geringe Freude bereiten würden. In der Hauptsache werden wir uns damit begnügen müssen, bei der Auswahl der Lektüre solchen Werken hervorragender Schriftsteller den Vorzug zu geben, in denen gewaltige Ereignisse oder das Leben hervorragender Männer bedeutend und fesselnd geschildert werden. Auch wohlgerundete und künstlerisch befriedigende Landschilderungen sollen willkommen sein.

In Fontanes Geschichte des deutsch-französischen Krieges bin ich einem solchen Abschnitt begegnet, den ich als ein Muster betrachte, und den ich deshalb an dieser Stelle anführen will. Er lautet:

"Der Rhein war das Objekt wie mutmasslicher Schauplatz des Krieges, der Rhein, der vielleicht kostbarste und heiterste Streifen Landes, den die heutige Erde aufzuweisen hat. Hier verwirklicht sich seit einem Menschenalter und länger, was die Philanthropen des vorigen Jahrhunderts "die Glückseligkeit des Menschengeschlechts" nannten, schöner, reicher und voller, als es jene Menschenfreunde in ihrer traurigen Zeit jemals zu ahnen und zu prophezeien wagten. Der Fleiss der Einwohner, ihr lebhaftes Naturell, ihr unternehmender Geist in Verbindung mit einer, wie im Bewusstsein ihrer ausgestreuten Wohltaten, lachenden Natur haben eine Welt geschaffen, die kaum ihresgleichen hat, selbst nicht in den begünstigsten Zonen, eine Welt, die der Hypochonder der entferntesten Gegenden aufsucht, um sein verfinstertes Gemüt aufzuheitern. Er badet seine Seele in dieser Atmosphäre der Schönheit und des Glücks,

wie seinen kranken Leib in den Heilquellen, die hier überall aus dem Boden springen. Es ist das Land, das keinen Bettler kennt und keine trübseligen Gesichter. Die lustige Pfalz, "Gott erhalt's", die lieblichen Säume des badischen Schwarzwaldes, der langgestreckteGarten der Bergstrasse — das Ganze eine ununterbrochene Perlenschnur von Schönheiten und von Wohnungen des Glücks.

Und mitten durch diese Welt wandelt der gewaltige Strom, wie einer der vier Hauptströme des Gartens Eden, Wohltaten an beiden Ufern ausstreuend, die mehr wert sind als alle Nibelungenschätze, die in seinem Schosse geborgen liegen. Auf keinem Strome der Welt, einige Mündungen englischer Flüsse ausgenommen, findet sich ein solcher munterer und lebhafter Verkehr, wie auf dem gesegneten Rhein; seine unzähligen Boote und Dampfschiffe, die Schienenwege rechts und links reichen kaum aus, die Völker, die sich an seinen Ufern drängen, und die Erzeugnisse menschlichen Fleisses ihren Zielen entgegenzutragen.

Soweit er seine Windungen erstreckt, wachsen die alten Städte, die noch der Römerzeit ihre Entstehung verdanken, ja entstehen neue auf beinahe amerikanische Weise, und selbst die Dörfer sind Stätten der Bildung, des Genusses, der Wohlhabenheit geworden.

Und das Alles rein aus dem glücklichen Boden dieser warmen Erde und des tätigen Bürgertums erwachsen und erblüht und zu Früchten geworden, an deren Anblick sich das ganze deutsche Vaterland erfreut!

Da ist kein Fuss breit Erde, der nicht kostbar, kein Menschenherz, das nicht vom Geiste der Gesittung angeweht wäre.

Was wir seit einem Jahrhundert singen: "Gesegnet sei der Rhein!" — es ist an seinen Ufern aufs herrlichste in Erfüllung gegangen."

Welch' eine Fülle von Realien ist hier in stylistisch vollendeter, ja poetischer Form geboten. Man zeige dem Schüler bei der Lektüre dieses Abschnitts noch einige Bilder, z. B. "der Rhein bei St. Goar" von Hölzel, in prächtigen Farben ausgeführt, und man wird sich wenigstens einem Ziele des deutschen Unterrichts, der Erweckung des Interesses für das deutsche Land und das deutsche Volk, bedeutend näher befinden, als wenn man sich durch den oft sinnlosen und wertlosen Schund durchquält, den noch manche unserer Lehrbücher enthalten.

Nichtsdestoweniger ist es wohl möglich, unter der Unmasse von brauchbaren und unbrauchbaren Schultexten, die uns heute von den Verlagsbuchhandlungen geboten werden, eine Auswahl zu treffen, die auch den Anforderungen eines Realienfanatikers entsprechen dürfte. Denn es muss immer wieder betont werden, dass die Lektüre als Hauptquelle für den Realienunterricht anzusehen ist, da die Literatur eines Volkes stets unzertrennbar mit seinem Volkstum verknüpft ist.

Ich habe mich im Laufe des letzten Winters der Mühe unterzogen, die Kataloge unserer Verleger daraufhin zu untersuchen und gefunden,

dass fast alle Stoffe angeboten werden, deren wir bedürfen. In der von mir zusammengestellten Liste sind alle bedeutenden Perioden der deutschen Geschichte behandelt; alle Formen der Literatur- historische Prosa, das klassische Trauerspiel und das klassische Lustspiel, das moderne Lustspiel, die Lyrik, die epische Poesie und Novellistik sind darin vertreten; Werke der Klassiker nehmen an Zahl den ihnen gebührenden Platz ein. Diese Liste lautet wie folgt:

Schrakamp, Sagen und Mythen. Goebel, Hermann der Cherusker. Freytag, Ingo. Dahn, Ein Kompf um Rom. Freytag, Karl der Grosse. Aus dem Klosterleben. Scheffel, Ekkehard. Freytag, Aus den Kreuzzügen. Riehl, Kulturgeschichtliche Novellen. Ebner, Walther von der Vogelweide. Hillern, Höher als die Kirche. Schiller, Tell. Hauff, Lichtenstein. Freytag, Dr. Luther. Schiller, Wallenstein. Goethe, Egmont. Scheffel, Der Trompeter. Gutzkow, Zopf und Schwert. Schrader, Friedrich der Grosse, Lessing, Minna von Barnhelm, Goethe, Wahrheit und Dichtung. Kohlrausch, Das Jahr 1813. Freytag, Soll und Haben. Die Journalisten. Zastrow, Wilhelm der Siegreiche. Bismarcks Ausgewählte Briefe und Reden. Wachsenhusen, Vom ersten bis zum Letzten Schuss. Elster, Zwischen den Schlachten. Lodemann, Germany and the Germans. Kron, German Daily Life. Prehn, Journalistic German. Schrakamp, Erzählungen aus der deutschen Geschichte. Berühmte Deutsche. Hoffmanns Historische Erzählungen. Wagners Ballads on German History.

Ich halte dafür, dass der Vorwurf, die Freunde des Realien-Unterrichts vernachlässigten die Herz und Gemüt bildende Seite der deutschen Literatur durch diese Liste aufs wirksamste zurückgewiesen wird; es ist für den ernsten Lehrer, dem der Glaube an Ideale ja nicht verloren gegangen sein darf, selbstverständlich, dass die von ihm gewählten Texte den allgemeinen Forderungen des erziehlichen Unterrichts entsprechen müssen.

Die geographischen Kenntnisse unserer Schüler mögen sich auf ein Minimum beschränken; eine gute Karte von Deutschland, wie etwa die von Kiepert oder von Sydow-Habenicht, die nicht des Guten zu viel enthält, die gelegentlich auch zu Sprechübungen Verwendung finden kann, genügt in einfachen Schulverhältnissen; in längeren Kursen sollte auch des Näheren eingegangen werden auf Deutschlands Lage im Kontinent, seine politischen und natürlichen Grenzen, Bodenerhebungen, Bodenart, unterirdischen Schätze, Gewässer, sein Klima, den durch dasselbe bedingten Pflanzenbau, den deutschenMenschen, seineGewerbe und Industrieen, die in Deutschland vertretenen Konfessionen, seine Verwaltungsbezirke, die wichtigsten Städte, Festungen, Sechäfen, seine Verfassung, die deutschen Kolonieen und einige wichtige Daten aus der Geschichte der deutschen Sprache.

In unserem 12jährigen Kursus in Saginaw benutzen wir in den drei obersten Klassen die für die Untertertia, Obertertia und Untersekunda deutscher Gymnasien bei Teubner in Leipzig erschienenen Lehrbücher der deutschen Geschichte von Schenk.

Da Professor Schenk nicht in königlich preussischen Diensten steht, sind seine Bücher frei von jenem ekelhaften, liebedienerischen Byzantismus, der die Mehrzahl in Deutschland erschienener Geschichtsbücher für amerikanische Schulen vollständig unbrauchbar macht, denn die von Sr. Kaiserlichen und Königlichen Majestät anbefohlene "dynastische Gesinnung" muss der amerikanischen Schule ferne bleiben, wennschon sich durch den erfahrenen Lehrer auch an solche Erscheinungen lehrreiche Vergleiche anknüpfen liessen.

Wenn ich, wie oben bemerkt, auch die planmässige Erteilung des Realien - Unterrichts in den kürzeren Lehrgängen nicht befürworten kann, so bleibt es doch wünschenswert, dass in zwölfjährigen Kursen der Stoff in systematischer Anordnung an der Hand eines vorläufig noch nicht vorhandenen Realienlesebuches geboten werde.

Als die Hauptmittel zur Einführung in die Realien betrachte ich:

1. die Lektüre,
2. die Sprechübungen im Anschluss an historische und geographische Anschauungsbilder,
3. den internationalen Briefwechsel,
4. ein Realienlesebuch,
5. das Memorieren von Gedichten geschichtlichen Inhaltes. Wo immer die Kenntnisse der Klasse zum ausschliesslichen Gebrauch der Fremdsprache berechtigen, sollte diese auch natürlich angewandt werden. In zweijährigen Kursen wird dies nicht möglich sein, in vierjährigen nur ausnahmsweise unter sehr günstigen Bedingungen. Aber selbst in zwölfjährigen Kursen darf und soll die englische Sprache mitherangezogen werden; manchmal sogar will es mir scheinen, als ob ein sachkundiges Urteil über deutsche Zustände aus berufener englischer Feder — und deren gibt es ja glücklicherweise die Fülle — von ungleich stärkerer Wirkung begleitet sei als das Wort eines in Deutschland geborenen und dort erzogenen Lehrers, selbst wenn er sonst das volle Vertrauen seiner Schüler besitzt. Immerhin sollte jedoch die deutsche Sprache als das naturgemässe Mittel zur Mitteilung dieser Kenntnisse angesehen werden.

Wenn der in Deutschland geborene Lehrer vor dem Fehler gewarnt werden muss, dass er seine Verehrung für alles Deutsche nicht in allzu glühenden Farben male, so muss auf der anderet Seite der deutsche Renegat und der mit deutschen Zuständen nur oberflächlich bekannte Lehrer von amerikanischer Geburt vor einer ebenso grossen Gefahr gewarnt werden: kein Lehrer sollte sich so weit vergessen, dass er die fremde Na-

tion der Lächerlichkeit preisgibt, um nach Art des Demagogen sich Popularität zu verschaffen. Ohne der geschichtlichen Wahrheit eine Blösse zu geben, muss jener sich wohl in acht nehmen, dass er das wohlberechtigte, vielleicht etwas zu reizbare nationale Selbstgefühl unserer amerikanischen Jugend nicht verletze, dieser, dass er sich nicht scheue, der älteren Kultur die ihr gebührende Ehre zu geben.

Es steckt ja so wie so schon ein gut Teil oppositionellen Geistes in aller Jugend; in der amerikanischen gewiss noch mehr als in der europäischen. Ich sage dies gewiss nicht in tadelndem Sinne, im Gegenteil, ich behaupte: wohl der Jugend, dass dem so ist. Ich habe schon Unterrichtsstunden beigewohnt, wo ich mich innerlich gefreut habe, dass ich mir sagen konnte, nicht alles, was vom Katheder verkündet wird, wird gläubigen und gedankenlosen Sinnes verschlungen, ohne geprüft zu werden von einer skeptischen Jugend; ist es ja doch unsere vornehmste Aufgabe, die Jugend zu denkenden Menschen heranzubilden, zu Männern und Weibern, in denen sklavischer Autoritätsglaube nicht jede Selbständigkeit im Denken erstickt hat. Ich für mein Teil begrüsse den oppositionellen Geist der Jugend als fast die einzige Garantie für die freiheitliche Entwickelung unseres Landes.

Für unsere Schüler würde die Berücksichtigung der Realien keine neue Bürde bedeuten; sie heisst ja eigentlich nichts anderes als die Wahrung neuer Gesichtspunkte und neuer Grundsätze bei der Auswahl der Lektüre, wenn überhaupt bislang bei deren Auswahl von Grundsätzen geredet werden konnte. Der zu erhoffende Gewinn würde aber selbst eine neue Bürde rechtfertigen. Vor allem verspreche ich mir davon dies:

An der Stelle des sentimentalen Liebesgegirres, das jetzt so häufig unserer Jugend als geistige Nahrung geboten wird, tritt eine kräftige Speise, die vielleicht momentan den Gaumen nicht in demselben Masse kitzeln wird, die aber dafür umso nahrhafter sein wird. Die Jahre der Schulzeit sind zu kurz, um mit Trivialitäten vergeudet zu werden, der Blick unserer Jugend muss auf Grosses, Ernstes und Bedeutendes gerichtet werden; in einer Republik, wo Mann und Weib dazu berufen sind, ihr Teil zur Lösung der grossen Fragen der Gegenwart beizutragen, ist dies noch viel notwendiger als in einem patriarchalisch regierten Lande. Diesen Fragen werden sie mehr Verständnis entgegenbringen, wenn sie aus der Geschichte eines der mächtigsten Völker, das an Kultur und Gesittung hinter keinem anderen zurücksteht, erfahren werden, wie um jeden Fussbreit Fortschritt gekämpft und gerungen wurde, wie oft die Besten und die Edelsten mit Undank belohnt wurden, die Brutalität und der Unsinn im fleckenlosen Gewande der Unschuld umherwandelten, ihr geschichtliches Verständnis wird erweitert werden, sie werden den tiefen Sinn im Schillerschen Worte „Die Weltgeschichte ist das Weltgericht" würdigen lernen.

Das ist aber noch nicht alles: Unsere Jugend wird auch lernen, sich von der Vormundschaft einer chauvinistischen Presse freizumachen, in deren Spalten die Fremdenhetze sich immer mehr in der ekelhaftesten Weise breit macht. In Europa ist es in dieser Hinsicht ja nicht viel besser. So schreibt Professor Hartmann in einem Artikel im Organ für den internationalen Briefwechsel Folgendes: "Die Presse ist eine Schule des gegenseitigen Hasses geworden, wie zwischen Parteien und Konfessionen, so zwischen verschiedenen Völkern. Nichts kann den Zeitungsschreiber daran hindern, ein fremdes Volk so boshaft und gehässig in den Staub zu ziehen, als sein Temperament ihm eingibt."

Wir verlangen von unseren Schülern gewiss nicht, dass sie sich bei Betrachtung fremdländischer Erscheinungen auf eine fremdländische Gefühlsbasis versetzen sollen. Wir sind zu allen Zeiten bereit, von fremden Nationen das anzunehmen, was brauchbar, gut und schön ist, müssen uns aber ganz entschieden das Recht vorbehalten, mit unserer eigenen Elle zu messen.

Der Realien - Unterricht, wenn in diesem Sinne erteilt, wird ein gut Teil dazu beitragen, ein besseres Verständnis zwischen den beiden in Frage kommenden Nationen herbeizuführen, und dann das werden, was er sein sollte, ein im edelsten Sinne des Wortes patriotisches Werk.

Monolingualism, the Bane of This Country.

By H. M. Ferren, High School, Allegheny, Pa.

Most of the opposition in this country to a thorough and extensive study of modern foreign languages emanates from a misconception of the word, Americanize. To the average Anglo-American it is synonymous with a Circean form of Anglicizing or Hibernicizing foreigners coming to our shores. Let us attempt a broader definition: Americanization is a gradual assimilating process allowing each constituent part of our heterogeneous population ample time and opportunity to contribute its share of what is typically strong and good. In no other manner can our social life receive that versatility and richness of content so indispensable to a nation's happiness.

The coming of the Germans to America, to cite the most representative case, has much in common with the transplanting of a tree. If it is to flourish in other environments, its primary root must remain intact, the contiguous earth should be retained, nor should the new soil differ much from the old. Their language is to the Germans, what the primary root is to the tree. Sever it, and they are permaturely blighted. Whatever vegetation remains, is as the mistletoe to the oak or as the sucker to the fruit-tree. Their time-honored customs and traditions are to them as the original earth which has been left adhering to the roots of the newly transplanted tree and through which alone its sustenance can be properly conveyed. Lastly, they thrive best in a rather meagre soil. When placed in too fertile a loam, they develop luxuriant foliage, but cease to bear fruit. The criminal indifference with which our wealthy Germans look upon the sublime mission of their countrymen in our republic is a heartrending illustration of this fact.

To foster his language and song, to cling to his national customs and traditions with every tendril of his soul, is the most sacred duty devolving upon the German-American. In performing it, he will not only transmit to the American nation its legitimate inheritance from the fatherland, but will also develop his own faculties to their fullest extent, thereby becoming a more versatile and more useful member of society.

By breaking with his own past, in order to become Anglecized, he would lose his ethnical characteristics, without, however assuming another nationality. For civilizations, such as the English and the German, are the products of centuries, and it is a fatal error to imagine that they can be exchanged at will like articles of wearing apparel.

The scarcely landed foreigner who shouts himself hoarse in praise of the American flag and maligns his native land is a superficial, fickle-minded person, upon whom we could place no reliance in time of national peril. The German by birth or descent who has cast aside the precious heritage of his great language and literature is a rudderless ship on an unknown sea. He is left without a past and without a people. He is neither English nor German, but only a hideous mixture of the baser elements of both. Though he be self-sustaining, though he may add to our material prosperity, he is nevertheless a pauper and a parasite feeding upon the very heart-blood of our nation. Were it not for his deplorable ignorance, he would have to be branded as a traitor even more culpable than Benedict Arnold.

I am far from underrating the invaluable benefits which we have derived from England. No blame attaches to her, for she has done more than her duty by us. But the composite nature of the American people makes it imperative that other forces beside those of English origin should become more than nominally operative in our national organism.

While the Revolutionary War gave this coutry its political autonomy, the overwhelming predominance of the English language caused it to remain a British dependency from a social and intellectual point of view. With the increasing immigration from Europe this state of dependence became ever more incongruous and detrimental. What a magnificent legacy was never claimed by us, because our English eyes could not behold it! What a Gospel of European culture was preached in vain to us, because our English ears were deaf to it! Myriads of seeds fraught with untold blessings, pregnant with the possibilities of a rich and replendent vegetation, are being wafted to us year after year across the Atlantic; yet they cannot take root in our shallow monolingual soil.

Monolingualism has been our greatest curse! By suppressing our latent powers, it has retarded our intellectual growth and has impoverished our social life. It has made a desert of what might have been a paradise. It has robbed this nation of its soul!

Nor will the dawn of a brighter era appear, until Americans learn to comprehend and to put in practice the message which the non-English literatures contain for them.

The first step in this direction will consist in enabling our youth, not merely in a few large cities, but all over the land, to begin a second representative modern language at such an early age that they may become imbued with its literary spirit and may make its masterpieces part of their own flesh and blood. The prevailing custom of beginning all foreign languages in our secondary schools is based upon the irrational assumption that knowledge can be compressed and cut and piled up indiscrimately like so many bales of hay. Under this arrangement the time

devoted to modern language study is so short and the number of participants so limited that it can be nothing else than an imaginary quantity in our public education.

The more languages we master, the broader our horizon, the keener our vision becomes. It is a fallacy to suppose, that we can absorb the European literatures through English translations, lectures and book — reviews. No more than all the waters of the Baltic and the German Ocean can enter the Atlantic through the English Channel, no more does the English language suffice to convey to the American people their intellectual and social heritage from the continent of Europe. Moreover, Anglo-American literary criticism of to-day resembles a river with countless shoals and gorges, where many a vessel bearing a cargo of inestimable value is stranded on the sand-banks of dilettanteism or is dashed to pieces in the narrows of frenzied racial prejudice, erroneously called patriotism. The English language is too weak a glass for the American; it cannot reveal to him the civilization of the world. Only when he learns to look through the compound lens of more than one great literature, will he discern in distinct outlines and in symmetrical form, what now appears blurred or distorted to him. Then he will perceive the real purport of Schiller's criticism addressed to the English: "Sluggishly the thick blood flows in your veins. Pleasure is foreign to you, who know but frenzy." Then he will glean a profounder meaning from that beautiful inscription above the portal of the famous music hall in Leipzig: "True enjoyment is a matter of grave importance." Then the truth will dawn upon him that the Germans, in promoting music and song in this country, contributed infinitely more toward the suppression of vice than all our law and order societies ever did or ever will do. Brutality and excess of every kind come rushing in, like a replenishing ether, wherever a social vacuum occurs. To displace them effectively, we must secure a richer content for our inner national life. Our temperance and Sunday questions, along with many others of a similar nature, will sink into insignificance, the moment we learn to provide for the masses the proper forms of enjoyment, because a heart overflowing with genuine joy has no room for wickedness.

Let us hope that, that this nation may soon proclaim a second declaration of independence, that it may bid a friendly but final farewell to British insularity. Long enough we have tarried in the narrow English Channel. Let us lift our anchors and hoist our sail! 'Tis time to put to sea — in quest of our lost birthright, the golden fleece of the world's best thought.

the p...
be exchan...

Die deutsche Schriftstellerin von gestern und heute.

Von **Dr. Otto Heller**, *Professor an der Washington-Universität, St. Louis, Mo.*

Das in der deutschen Literaturgeschichte eingebürgerte Verfahren, die Frauenschriftstellerei als ein besonderes Untersuchungsgebiet für sich zu behandeln, wurde, obschon es prinzipiell durchaus nicht einwandfrei erscheint, auch für die vorliegende Arbeit eingeschlagen. Zwei Erwägungen waren bestimmend. Einmal drängte die Reichhaltigkeit der Materie zu einer orientierenden Übersicht; sodann lockte die Aufgabe, den immerhin erkennbaren entwickelungsgeschichtlichen Verlauf der Frauenschriftstellerei des vergangenen Jahrhunderts darzustellen. Das fast allgemeine Urteil über die literarische Produktion der Frauen kündigt sich schon in der herkömmlichen Methode an, den einzelnen Abschnitten der Literaturgeschichte kurze, oft flüchtige und unzuverlässige Kapitel über die "einschlägigen" Autoren weiblichen Geschlechts anzuhängen. Und im grossen und ganzen betrachtet, ist das entschuldbar. In Sachen der Kunst sind die Frauen die Nachzügler der Weltgeschichte. Es gebricht ihnen in peinlichem Grade die Kraft zur künstlerischen Selbstbestimmung. Dafür besitzen sie allerdings ein grosses Nachahmungs- und Anempfindungstalent. Soll man die Schuld für ihr scheinbares Unvermögen zu „potenziertem" Pesrsönlichkeitsausdruck der jahrhundertelangen häuslichen Eingezogenheit der Frau, ihrer Ausschliessung von höheren Interessensphären zur Last legen? Lassen wir das von der Deutschen immerhin gelten. Wie steht es um die Frauenliteratur galanterer Völker? Man gehe hin und prüfe. Wo bleiben die Nachfolgerinnen einer George Eliot, einer George Sand? Stehen nicht beide vereinsamt in ihrer Grösse? Noch viel trauriger sieht es mit dem weiblichen Kunstschaffen bei uns in Amerika aus, wo doch weissgott die Frauen nicht über Unterdrückung zu klagen haben. Ungepanzert, wie ich bin, gebe ich kühn der Wahrheit die Ehre: aus der amerikanischen Frauenwelt ist bisher keine einzige grosse Kunstleistung hervorgegangen.

Man halte mit Entrüstungsausbrüchen nachsichtigst zurück. Es fällt mir nicht im Traume ein, die hohe literarische Kultur der Frau abzuleugnen. Ich kenne ihre wohltätige Einwirkung auf das Schrifttum der Vergangenheit. Ich glaube etwas von ihrem Einfluss auf die mittelalterliche Lyrik und Epik zu wissen; auch von der weit gesünderen, gleichfalls mässigenden und verfeinernden Einwirkung gebildeter Frauen auf Goethe und Schiller. Iphigenie, Leonore, Dorothea, Johanna, das sind unwiderlegliche Zeugnisse. Vollends die Briefwechsel jener geistig regen Zeit beseitigen den letzten Zweifel. Aber was haben die Frauen von Weimar und Jena aus dem eigenen Kön-

nen zu unserem literarischen Besitz beigesteuert? Und die weiblichen Nachklassiker der nächstfolgenden Generation, sind nicht die Spuren ihrer Tätigkeit so gut wie verweht? Höchstens, dass wir uns vom Pennal her an den prächtigen „Columbus" der Luise Brachmann erinnern, die sich so effektvoll an Schillers männliche Schulter zu lehnen weiss.

Die sogenannte Frauenschriftstellerei kam erst im neunzehnten Jahrhundert in Schwang. Man kann sie zur systematischen Übersicht etwas grobschlächtig in Kunst-, Tendenz- und blosse Unterhaltungsliteratur zerlegen. Ganz achtlos können wir an der letzteren nicht vorbeigehen, gerade wir deutschen Lehrer in den Vereinigten Staaten nicht; denn aus den Büchern dieser Sorte sind zum grossen Teil die hierzulande verbreiteten unerfreulichen Ansichten über deutsche Wesensart, zumal über den Charakter des deutschen Weibes unter die Amerikaner gedrungen.

Von den schablonenhaften Typen dieser Leihbibliotheksschmöker sei es deshalb verstattet, einen einzigen leicht hervorzuheben: die weltberühmte deutsche Jungfrau mit den blonden Zöpfen, dem veilchenblauen Auge und ditto Gemüt. Zart und züchtig bewegt sie sich ewig lächelnden Mundes in dem mit Recht so beliebten häuslichen Kreise. Ihre geistige Ausbildung hat sie hauptsächlich durch Lektüre für die reifere weibliche Jugend erlangt, doch liest sie daneben auch Schiller und Uhland, auch dieses und jenes von Goethe; sogar den expurgierten Heine lispelt sie über ihrem Stickrahmen. In allen übrigen Dingen sanft und versöhnlich, kennt sie in ihrem musikalischen Eifer weder Zügel noch Schonung. Das Wenige, was sie zu sagen hat, kann sie auf deutsch, englisch und französisch von sich geben. Für Blumen und Kanarienvögel schwärmt sie vorschriftsmässig. Als wirbelloses Geschöpfchen wandelt sie—durch das Leben? Nein, durch den Roman, um im letzten Kapitel irgend einen uniformierten Schmachtlappen mit Herz und Hand zu beglücken. Was Wunder, wenn Amerikaner, die sich aus derlei Scharteken vertrauensvoll ihre ethnologische Belehrung holen, die ganze deutsche Romanliteratur für sentimental erklären!

Doch betrachten wir bis auf weiteres die beiden anderen ernst zu nehmenden Arten der Frauenschriftstellerei. Nur in ganz vereinzelten Fällen haben sich unsere Autorinnen in künstlerischem Sinne, d. h. durch sichere Formbeherrschung und die Gabe, intensiv zu erleben und das Erlebnis geklärt, doch ungeschmälert ins Werk herüberzuretten, ausgezeichnet. Hingegen, eine aussergewöhnliche Intelligenz und eine mutig zupackende Energie wird man fraglos vielen unter ihnen zuerkennen. Mit ausgesprochenem Reformatoreneifer ziehen sie vorzugsweise für die sog. Frauenemanzipation zu Felde. Und mehr als einen Sieg haben sie für ihre Sache mittels ihrer literarischen Arbeit erkämpft. Zwar weitaus nicht alle Schriftstellerinnen schlagen sich zur liberalen Partei; doch die vornehmsten kämpfen mit wenigen Ausnahmen für Fortschritt und Freiheit. So

finden wir zum Beispiel, dass sogar die durch ihr Temperament und durch enge persönliche Bande mit der romantischen Schule verstrickte Bettina von Arnim, statt die reaktionären Bestrebungen der Spätromantik zu teilen, ähnlich wie Heine von dieser zur jungdeutschen Zeitliteratur übergeht.

Für die tendenziöse Frauenliteratur wurde „das Junge Deutschland" die bedeutungsvollste Episode. Von Frankreich her war zusammen mit mit den übrigen revolutionären Ideen eine neuartige Auffassung der Ehe eingedrungen. Als Nachhall der von St.Simon, George Sand und anderen erhobenen Forderungen erklang in dem weiblichen Anhang Jungdeutschlands der Ruf nach einer neuen, vernunftmässigeren Regelung des ehelichen Verhältnisses in allen Tonarten wieder: von der Verstaatlichung der Familie durch die Civilehe bis zu ihrer praktischen Abschaffung durch die „freie Liebe" variierten die verschiedenartigsten Vorschläge; und sie alle musste der dehnbare Ausdruck „Emanzipation" decken. Das Auftauchen unverfälscht anarchistischer Maximen mitten unter den Vorarbeiten für einen sozialistischen Umbau der Gesellschaft lässt die berechtigte Frage aufsteigen, ob nicht Sozialismus und Individualismus am Ende doch nur divergierende Ausflüsse derselben Triebquelle seien.

Auch diesmal stiess die fanatische Fraktion der Frauenrechtlerinnen die öffentliche Sympathie ab, und man blieb infolgedessen in weitesten Kreisen blind gegen die Berechtigung der Bewegung. Daher rührt auch die allgemeine Unwissenheit über die damaligen Frauenbestrebungen. Unser "neues Weib" würde sich über die Modernität seiner Grossmütter nicht übel verwundern, wenn es z. B. wüsste, wie kräftig eine gewisse Julie Burow für berufliche Frauenerziehung plädierte oder die Urheberin des 1855 gegründeten "Allgemeinen Deutschen Frauenvereins", Luise Otto, für die Organisierung weiblicher Gewerkschaften eintrat.

Die gegensätzlichen Standpunkte innerhalb der jungdeutsch gefärbten Frauenliteratur, den kollektivistischen und den individualistischen, bezeichnen am deutlichsten die Werke zweier in jeder Hinsicht grundverschiedener Frauen: Ida Hahn-Hahn und Fanny Lewald. Ihr Leben umspannt fast das ganze Jahrhundert und reicht bis zu den Anfängen der literarischen Gegenwart herauf. Literarisch genommen sind sie aber schon lange tot, und die neuerdings von Richard Meyer an der Gräfin Hahn-Hahn vorgenommenen Wiederbelebungsversuche werden verlorene Liebesmüh' bleiben. Ida Hahn-Hahn gehört in ihre, nicht in unsere Zeit; oder besser, sie gehört mit ihrer kapriziösen Überspanntheit selber in die von ihr erschlossene Romanwelt. In der Tat bilden ihre Heldinnen eine Galerie von Selbstporträts; in hellen Lichtern gemalt, in reichstes vergoldetes Schnitzwerk eingerahmt. "Aus der Gesellschaft" erschien 1838. Der Titel klang wie eine Anpreisung, schien ein Versprechen zu enthalten. Die Gräfin hielt Wort. Sie hat das staunende bürgerliche Publikum

in die mit glitzernden Uniformen und fabelhaft dekolletierten Toiletten erfüllten Säle der vornehmen Welt eingeführt. Doch nein; nicht eingeführt. Dazu ist sie zu sehr Standesdame. Nur zur Galerie hat sie den Söhnen und Töchtern der m i s e r a p l e b s den Eintritt vergönnt. Und wie so ganz fühlt man sich Canaille, wenn man in das Gewühl der waschechten Herrschaften drunten hineinblickt! An der Saaltür steht die wachsame Gräfin; Fürsten, Grafen, Freiherren, zur Not noch einfache Vons dürfen nach Belieben ein und aus. Für Bürgerliche bedarf es einer besondern Legitimation, die nicht viele aufbringen können: Genialität, oder doch das Surrogat, das die Gräfin dafür nimmt, nämlich ein luftballonartiges Expansionsvermögen, eine stets in Gefahr des Platzens schwebende, hochstrebende, unbefriedigte, immer etwas-aber-ich-weiss-nicht-was wollende Künstlerseele. Vor allen Dingen muss man eine komplexe Natur sein, um vor der hohen Frau zu bestehen. Denn gegen alles Einfache, vom äusserlichsten Kleidungsstück bis zum innersten Charakterzug, hat sie eine unüberwindliche Abneigung.

Die Milieuschilderung der Hahn-Hahnschen Romane erhebt keinen Anspruch auf Lebenstreue. Was sie an wirklichem Wahrheitsgehalt besitzen, ist bereits konstatiert. Sie reihen sich zu einer Universalbeichte zusammen. Eine überschwengliche Enthusiastin, stürmische, lodernde und dennoch kapriziöse Liebhaberin, eine fanatische Glaubensbekennerin, so stellt sich die Verfasserin in diesem vielfältigen Selbstbildnis dar. Was Ida Hahn-Hahns Ethik betrifft, so steckt in ihr schon ein entschieden herrenmoralischer Keim: Befreiung von der konventionellen Moral wird laut gefordert. Doch nicht für die Herde der Vielzuvielen; nur der das Durchschnittsmass überragenden Persönlichkeit wird sie als Vorrecht zuerkannt.

Dieser rücksichtslosen aristokratischen Selbstüberhebung steht der demokratische Altruismus Fanny Lewalds gegenüber. Was die künstlerische Darstellung angeht, ragen ihre Werke nicht entfernt an die der Gräfin Hahn-Hahn heran. Unromantisch bis zur Nüchternheit, beredt nicht durch hinreissenden Schwung der Sprache oder die Macht der Leidenschaft, sondern lediglich durch unerschütterliche, mit festgefügter Logik vorgetragene Überzeugung, war sie ein bedeutsamerer Faktor in der Frauenbewegung als in der Literatur. Auch sie giebt in ihren Schriften den auf die Ehe bezüglichen Fragen einen breiten Raum, und zwar behandelt sie dieselben mit einer solchen dialektischen Schlagfertigkeit und ruhigen Positivität, dass z. B. ihr Buch „Eine Lebensfrage", worin sie der Zulässigkeit der Ehescheidung energisch das Wort redet, nicht verfehlte einen allgemeinen tiefen Eindruck zu üben.

Nicht wenige Schriftstellerinnen verbleiben jedoch trotz des herrschenden Zeitgeists ausserhalb des Radikalismus oder fassen gar in der Reaktion festen Fuss, weil die sozialpolitischen Verbesserungsvorschläge

und -versuche, welche dieGestaltung dieserWelt der göttlichenVorsehung entwinden möchten, ihren frommen Seelen Besorgnis und Grauen einflössen. Weit über die gottergebene Protestantin Marie Nathusius, die Verfasserin des "Tagebuchs eines armen Fräuleins" erhebt sich die katholische Dichterin Annette von Droste-Hülshoff. Läge nicht über ihren Gedichten und Novellen eine schattenhafte mystische Verzückung, wäre ihr sonst so hellblickendes Auge nicht von religiöser Bigotterie verschleiert, man müsste ohne weiteres der Kritik beipflichten, die Annette von Droste für Deutschlands vornehmste Dichterin erklärt. Auch so wird man die loyale Tochter der roten Erde ohne Übertreibung als die erste grosse Heimatkünstlerin Deutschlands, als einen der grössten impressionistischen Naturdichter anerkennen müssen.

Wie sich trotz der resignierten Grundstimmung bei Droste-Hülshoff nicht selten das eigenste Persönlichkeitsbewusstsein gegen das Joch der Satzung bäumt, so auch bei der gleich ihr nachdenklichen, aber weit leidenschaftlicheren Wienerin Betty Paoli. Gegen die Emanzipationsbestrebungen ist sie gleichgültig. Das Weib darf nur einen Ehrgeiz kennen: die Erfüllung ihres Berufes, durch unbedingte Selbsthingabe zu beseligen und selbst also selig zu werden.

Wir müssen nun auf kurze Zeit von der Frauenliteratur ernsten Gehalts abschweifen und uns den beiden populärsten Schriftstellerinnen ihrer Zeit zuwenden, die mit bewunderungswertem Gleichmut die Stürme des öffentlichen Lebens von sich fernzuhalten verstanden. Es würde schwer halten, in der Literaturgeschichte analoge Beispiele für das schreiende Missverhältnis zwischen öffenlicher Bewertung und wirklichem Wert anzuführen, das uns in der Popularität der Luise Mühlbach und Charlotte Birch-Pfeiffer entgegentritt.

Mühlbachs Unglück war die spielende Leichtigkeit, mit der sie psoduzierte. Ihre Laufbahn fiel in eine Epoche, in welcher der "gebildete" Leser dem Romanschriftsteller in Bezug auf historische Treue nicht sehr auf die Finger sah; wo dem letzteren folglich nicht sehr viel daran lag, die Weltgeschichte und ihren Treppenwitz streng auseinanderzuhalten. Mit ihrem dreizehn Bände dicken Friedrich dem Grossen machte die Mühlbach ihren ersten Schlager. Fortan klapperte sie ihre Dutzend Bände pro Jahr ab. Von Friedrich dem Grossen bis auf den Vater des jetzt regierenden deutschen Kaisers entging kein Held der europäischen Geschichte ihrem scharfen Küchenmesser; und alle wurden sie lecker zubereitet und appetitlich garniert. Doch obgleich die vortreffliche Köchin und Wirtin mit ihren Opfern aufs sparsamste verfuhr und die Gerichte äusserst dünn aufs Brot strich, brauchte sie bei ihrer grossartigen Betriebsamkeit dennoch den ganzen historischen Proviant auf und war genötigt, an ihrem Lebensabend dem ungestillten Hunger ihrer zahllosen Leserschar ihre alten Lieblinge nochmals aufzuwärmen.

Es ist ein Sprichwort, das lautet: Ein Unglück kommt selten allein. Charlotte Birch-Pfeiffer ist die Luise Mühlbach des deutschen Dramas. Von dramatischem Erfassen und Gestalten eines lebendigen Charakters hatte sie keine Ahnung; doch wusste sie als routinierte Schauspielerin, wie man dankbare Rollen verfertigt. Was Handlung und Komposition betrifft, lassen ihre Theaterstücke für den besseren Geschmack fast alles zu wünschen übrig. Dafür verstand sie banale Szenen zu einer geschickten Augenblickswirkung zusammenzuzimmern und verfügte über eine nie versagendeMacht auf die Lachmuskeln und Tränendrüsen des spiessbürgerlichen Parterres. Und ihre Unternehmungslust! Dickens, Brontë, Victor Hugo, George Sand, Bulwer, George Eliot, Auerbach, Spindler, Schücking, alle wurden sie wie podolische Mastochsen zur dramatischen Schlachtbank geführt; der beste Roman wurde fix in ein von klebriger Sentimentalität triefendes Schauspiel umgewandelt. Wie schade für die genialen Schöpfer des "Theatrical Trust", dieser unserer unvergleichlichen demokratischen Einrichtung, dass Charlotte um ein halbes Jahrhundert zu früh auf die Welt kommen musste!

Und hinter Mühlbach und Birch-Pfeiffer gähnt die unendliche Öde der vom Weibe geborenen Unterhaltungsbücher. Um die Mitte des verflossenen Jahrhunderts war das Romanschreiben eben die einzige vermeintlich geistige Tätigkeit, die dem Weibe offen stand. Dazu erleichterte die Stabilität des öffentlichen Geschmacks den Schriftstellerinnen ihren Beruf. Eine Definition des Familienromans kann ich mir glücklicher Weise erlassen. Unter dem Protektorat der Familienblätter, unter denen etwa die Gartenlaube das höchste Niveau bezeichnete, das vom Bildungsphilister geduldet ward, bemächtigten sich unsere Schriftstellerinnen dieses Genres. Seine Zeit ist noch immer nicht vorüber. Auch hier in Amerika nicht. Das beweist der eben erst in der Abkühlung begriffene Triumph von Winston Churchills zwar garantiert unschädlichem, aber von Apollo und allen Musen verlassenem Geschreibsel.

Wer kennt nicht das ausgeprägteste Muster aller Romanfabrikantinnen dieses Schlages, die liebenswürdige, rührselige, betriebsame E. Marlitt? Wer erinnert sich nicht dankbewegten Herzens an "Goldelse", "Reichsgräfin Gisela", "Im Hause des Kommerzienrats", "Das Geheimnis der alten Mamsell", "Die zweite Frau", "Das Heideprizesschen" und die sonstigen spannenden Geschichten, die man in frühlingsgrünen Jahren auf der Schulbank unter den Augen des ahnungslosen Lehrers dreist verschlang? Freilich, prüft man sie nach, so stellt sich unsere Marlittbegeisterung von damals als eine der naturnotwendigen Jugendeseleien heraus, die jeder halbwegs vernünftige Mensch—tantum mutatus ab illo—durchgemacht haben muss. Gewisse Vorzüge findet man allerdings in den Marlitt'schen Romanen zu seinem grossen Vergnügen wieder: die

gewandte Schreibart, die Anmut der Schilderung, das — wenn ich es so ausdrücken darf — angenehme Exterieur mit den gefälligen Manieren. Aber man ist leider ein alter Knabe geworden, hat zugelernt und legt die nüchternen Tatsachen des Lebens als Massstab an die Lekture an; das etwas verhärtete Gemüt reagiert nicht mehr so leicht auf romanhafte Schönfärbereien. Nicht ohne einen gewissen neidischen Verdruss nimmt man jetzt wahr, wie es die Marlittschen Menschen mit ihrem vortrefflichen Herzen und mässigen Verstand alle so herrlich weit bringen, durch Nacht zum Licht, durch Kampf zum Sieg, Ende gut alles gut. Denn das erste Gebot, oder besser gesagt Verbot aller echten Familienromane lautet: Ein schlimmes Ende ist strengstens untersagt.

Unter den Jüngerinnen der Marlitt, die man gemeinhin abschätzig bloss als ihre mechanischen Nachtreterinnen beurteilt, sind ganz beträchtliche Talente, die, wenn sie auch in der Führung der Handlung an der Methode der Meisterin festhalten, doch in der Auslegung des menschlichen Charakters und Schicksals eine grössere Selbständigkeit an den Tag legen; wie E. Werner, Golo Raimund, Egon Fels, Emmy von Dincklage und Claire von Glümer. Noch unabhängiger erweisen sich die etwas jüngeren Sophie Junghans und E. Junker. Mit diesen sind wir bereits an der Schwelle der neuen Zeit angelangt. Der Ruhm, das erste Frauenwerk von bleibendem Werte im neuen deutschen Reiche geschaffen zu haben, gebührt unstreitig Luise von François. Das Buch führt den Titel "die letzte Reckenburgerin" und gewährt mit seiner realistischen Spiegelung patriarchalischer Lebensformen eine weit ernstere Auffassung der Kunst und einen entschieden solideren Idealismus als bei Marlitt und ihrem Gefolge zu verspüren ist.

Eine gleich vornehme Erscheinung wie Luise von François war die vor wenigen Monaten dahingegangene Malwida von Meysenbug. Ihre dreibändigen Memoiren buchen die Geschichte eines seelisch erlebnisreichen, von der Freundschaft der Besten ihrer Zeit erleuchteten Wandels. Der direkten Beteiligung an der Frauenbewegung enthalten sich die letztgenannten geistvollen Frauen, weil sie vorerst die Kräftigung der idealistischen Triebe aller Menschen ohne Unterschied des Geschlechts nottuend dünkt.

In dieser Anschauung begegnet ihnen eine weit berühmtere Genossin, die nun vierundsiebzigjährige Marie von Ebner-Eschenbach, die mit vollem Recht als eine der grössten Novellistinnen der Gegenwart, ja vielen Kritikern geradezu als der hervorragendste deutsche Prosadichter gilt. Man mag mit solch uneingeschränktem Lobe einverstanden sein oder nicht, Ebner-Eschenbach zwingt auch dem borniertesten Gegner der Frauenschriftstellerei höchste Achtung ab. An ihr imponiert vor allem die Geschlossenheit der Weltanschauung. Im Grunde mit der bestehenden Ordnung der Dinge nicht unzufrieden, sagt sie auch zu der herr-

schenden Moral im ganzen ja. Aber ihre Menschen brauchen sich darum doch nicht den Satzungen der Gesellschaft zu fügen. Gewöhnlich allerdings müssen sie in diesem Kampfe unterliegen, denn in der Führung der Handlung lässt sich die Dichterin durch keine albernen Bedenken vor einem tragischen Abschluss die Hände binden. Trotz ihrer Vertrautheit mit den Schwächen und Lastern der Menschen setzt sie eine feste Zuversicht auf die Besserungsfähigkeit der Menschen. Derselbe Glaube an die Menschheit durchtränkt die reflektiven Dichtungen Carmen Sylva's, der Königin von Rumänien. Der Grundpfeiler ihrer optimistischen Philosophie ist die von Darwin und seinen Schülern ausgebaute evolutionistische Erkenntnislehre.

Auf den Werken der soeben besprochenen Schriftstellerinnen liegt ein starker, wiewohl später Abglanz der grossen Zeit Goethe's und Schillers. Um ohne Umschweife von diesen Schriftstellerinnen zur sogenannten "Moderne" zu gelangen, müssen wir zunächst den Sprung zu einer kleinen Gruppe von Übergangstypen wagen. Es sind Österreicherinnen, aber das saftige, fidele Temperament des ostmärkischen Phäaken eignet keiner unter ihnen. Höchstens findet Ada Christen ab und zu den Ton des leichtblütigen „Weaner Hamurs". Sonst huldigt gerade sie einem tiefdunklen Pessimismus. Ihr spezifisch moderner Zug beruht in der mutvollen Blosslegung ihres weiblichen Gefühlslebens. Einer ähnlichen Unverhohlenheit begegnet man bisweilen bei Ossip Schubin, sie berührt aber bei ihr peinlicher, weil sie nicht den Eindruck der Echtheit macht. Die auf sie gesetzten grossen Hoffnungen hat Schubins sensationslüsternes, unstät hin und her flackerndes Wesen zu nichte gemacht. Für hysterisch möchte man auch die streckenweise wie eine schwüle Atmosphäre auf ihren Erzählungen lagernde Erotik ansehen. Gerade in diesem Zusammenhang, an der Schwelle der „Moderne", wird die Erörterung eines etwas heiklen Themas unvermeidlich. Ein unterscheidendes Kennzeichen der heutigen Frauenschriftstellerei ist eine hart an Schamlosigkeit streifende Offenheit. Hatten früherhin unsere Damen von der Feder in heiliger Scheu vor der keuschen Mädchenseele auch die leiseste unzarte Andeutung zimperlich vermieden — Namen wie Ottilie Wildermuth und Elise Polko sind noch heutigen Tages ein Geleitbrief zum Weihnachts- und Geburtstagstisch der höheren Tochter — so gefallen sich viele unserer beliebtesten modernen Schriftstellerinnen in der Erörterung von Dingen aus der geschlechtspsychologischen Sphäre. Indem sie stolz die sinnliche Seite der Weibsnatur offenbaren, nehmen sie oft eine feierliche, weihevolle Miene an. Das ist bei Maria Janitschek der Fall, die, gleichfalls zur Gruppe der Vorläuferinnen gehörig, als die erste rückhaltlos zur Moderne überging. So fand auch Nietzsche's Übermenschevangelium an ihr eine verzückte Priesterin. Liegt doch in dem durch Nietzsche entbrannten Kampf um eine künstlerisch freie, ganz individuell zu nor-

miercnde Lebensform die mächtigste Triebfeder der jüngstdeutschen litterarischen Bewegung. In den Werken der Frauen hat die Saat des grossen Rebellen zweierlei Frucht getragen: einen bis dahin unerhörten Kunst- und Künstlerkultus und, was in seinen ethischen Folgen schwerer ins Gewicht fällt, die Entschlossenheit zu rücksichtsloser Selbstdurchsetzung. Einst waren es die Frauen, die in erster Linie ihre Persönlichkeit dem allgemeinen Wohl unterzuordnen bereit waren. Heute verkünden sie mit erhobener Stimme den fundamentalen Lehrsatz der Stirner-Nietzsche'schen Wahnlehre, der Gesellschaft gegenüber habe derEinzelne immer recht; wer das Glück eines schöpferisch tätigen Daseins begehre, der dürfe, ja müsse den formelhaften Moralkodex der Herde, der Vielzuvielen von sich schleudern. Man kann sich leicht denken, in welcher Weise dieses grundlegende Element eines fragmentarischen Anschauungskomplexes die Frauenemanzipation beeinflusst. Nicht ausschliesslich gegen die männlichen Unterdrücker, sondern auch gegen die unerschöpfliche Geduld des Weibes, gegen seine haustierähnliche Zahmheit richten sich hinfort die heftigsten Angriffe. Ein Tier, so ungefähr drückt sich Helene Böhlan einmal aus, ein Tier, hätte man es gehetzt, wie man das Weib gehetzt, hätte irgend eine Waffe an sich entwickelt, ein Horn etwa oder einen Giftzahn. Das Weib hingegen wurde zahmer und zahmer, zahm bis zur Widerlichkeit, ein Lasttier im wahrsten Sinne des Wortes.

Jetzt soll es sein Joch abwerfen. Dazu bedarf es vor allen Dingen einer ganz eigenpersönlichen Moral, die natürlich auch unter den Weibern nur den eigentlichen Herrenmenschen zukommt. Dass es gefährlich ist, jeden selbst darüber bestimmen zu lassen, ob er ein „Vielzuvieler" oder ein „Einziger" sei, darüber scheint sich Nietzsche keine Gedanken gemacht zu haben. Übrigens ist aus seinem anregungsreichen, wenn auch nicht ganz gesunden Individualismus dem deutschen Schrifttum kein Schaden erwachsen. Und auch das deutsche Gemeinwohl hat Nietzsche's Anarchismus meines Erachtens nicht gefährdet. Ist doch sein Übermenschentum nur ein höchstens im Kunstberuf durchführbares, dazu recht vages, Reservatrecht. Hier in Amerika, wo unser aller Zwingherrin, die öffentliche Meinung, mit dem Nietzsche'schen Übermenschen kurzen Prozess machen würde, wird das Gemeinwohl durch zwei bei weitem gefährlichere Spezies des Übermenschen untergraben: den politischen Pantata und den Syndikatsmacher.

Den eigentlichen Fortschritt der neuesten Frauenschriftstellerei erblicke ich in ihrer Technik. Kein Unparteiischer wird das in Abrede stellen. Vergleicht man die Marlitts von heute, W. Heimburg, St. Keyser e tutte quante mit ihren ästhetisch ausgereifteren Kolleginnen, so sieht man auch ohne kritische Lupe, dass inbezug auf Beobachtungs- und Darstellungsvermögen, auf psychologischen Tiefblick und auf Umfang

des Ideen- und Empfindungskreises die letzteren turmhoch überragen. Der praktische Wert alles dessen für die von den Frauen verfochtene Sache aber ist der, dass eine litterarische Tätigkeit, welche nicht verfehlt, dem Manne eine bessere Meinung von den geistigenFähigkeiten der Frau beizubringen, ihrer angestrebten Zulassung zu einer grösseren Wirkungssphäre Vorschub leistet.

Unter den Romanschriftstellerinnen, die für die Aufklärung ihres Geschlechts weiterkämpfen, stehen in der vordersten Reihe Gabriele Reuter und Helene Böhlau. Beide spornen ihre Schwestern zur Geltendmachung ihrer natürlichen Rechte an, suchen aber zugleich ihr Verantwortlichkeitsgefühl zu kräftigen und zu vertiefen.

Gabriele Reuters Buch „Aus guter Familie" ist ein fulminanter Protest sowohl gegen die unfreiwillige Ehe wie gegen die elterliche Verhinderung einer gewollten Eheschliessung. Es behandelt den typischen Fall einer Beamtentochter, die sorgfältig zum Geheiratetwerden erzogen wird und, da sie doch nicht unter die Haube kommt, körperlich und geistig zugrunde geht. Als Kunstwerk betrachtet, verdient der Roman seinen grossen Ruf keineswegs; dazu ist er schon zu grell und zu geräuschvoll. Aber es ist leider eine Tatsache, dass man als Agitator mit lautem Organ und heftiger Gebärde mehr ausrichtet als mit wohlabgewogenem, künstlerisch gemässigtem Worte.

Diesem Umstande verdankt teilweise auch Helene Böhlau ihre Erfolge, wiewohl sie als Künstlerin der Reuter überlegen ist. Hier ist nicht von ihren behaglichen „Ratsmädel-" und anderen Weimarer Geschichten die Rede, sondern von ihren Tendenzromanen. Es sind Variationen über das Thema „der Frauen Zustand ist beklagenswert." Für Böhlau desto beklagenswerter als nach ihrer übertreibenden Erklärung das Weib es noch gar nicht bis zum menschlichen Zustand gebracht hat. Von diesem Standpunkt aus durfte sie ihren sensationellen Roman „Adam und Eva" in der Buchausgabe „Halbtier" umtaufen. In diesem Werke wird, nicht gerade überzeugend, dargelegt, wie geistberaubt das Weib sich durchs Leben schleppe; unfähig, in sich selbst einen Halt zu finden, sinke sie vor jedem Streich, der sie trifft, rettungslos darnieder. Und dennoch werde das Geschlecht fälschlich das "schwächere" genannt. In Wahrheit sei es das robustere, zu grobem Materialismus verurteilte, den feinen Regungen unzugängliche, jedem Aufschwung sich widersetzende. In solcher dogmatischen Entstellung wirklicher Verhältnisse durch einen sich über seine Ziele nicht völlig klaren Idealismus liegt Helene Böhlau's Hauptschwäche. Jene seichte Zufriedenheit mit dem Leben, wie sie sich bei Frauen so häufig einstellt, ist ihr ein Greuel. Ganz leben oder im hohen Wellenschlag untergehen, nur das ist menschlich. Alles übrige ist verächtliches, bettelhaftes Sichbescheiden.

Dem Herrlichsten, was auch der Geist empfangen,
Drängt immer fremd und fremder Stoff sich an.
Wenn wir zum Guten dieser Welt gelangen,
Dann heisst das Bess're Trug und Wahn.

Auch für Helene Böhlau sind, wie für Faust, nur die höheren Gefühle lebengebend, und die erstarren bald im irdischen Gewühle. Allmählich verkümmern, das ist keine menschenwürdige Tragödie, sondern das Los des "Halbtiers". Zur Not entgeht solch traurigem Schicksal die Heldin von Böhlau's bestem Buche: „der Rangierbahnhof". Von den verständnislosen Ihrigen unwissentlich zu Tode genörgelt, stirbt sie, die Höhergeartete, auf ihrem Isolierschemel langsam ab, und erst ganz am Ende erwarmt sie an einer grossen Freundschaft wieder zum wahren Leben, um resigniert in den Tod zu gehen. Die Münchener Künstleratmosphäre ist äusserst lebensvoll wiedergegeben. Doch Böhlau's realistische Wahrheitsliebe stört der die Einzelerscheinung hastig verallgemeinernde Symbolismus, dem sie mit manch anderen Realistikern huldigt, und ihre streitbare Erregtheit tut ihrer Vertrauenswürdigkeit Abbruch. So kommt es, dass mit Ausnahme von ein paar nicht gerade glaubhaften Exemplaren des Genus Übermensch die Männer in ihren Romanen entweder ganz unverbesserliche Halunken oder rückgratlose Ziehpuppen sind.

Nicht so ungerecht gegen die Männerwelt ist die selbst in manchem Betracht männlich fühlende Clara Viebig. Sie hat neuerdings durch ihren ausgezeichneten Vaterlandsroman "Die Wacht am Rhein" das öffentliche Interesse ganz ungemein gefesselt, doch steht sie schon seit Jahren an einem hochgeachteten Platz im modernen Schrifttum. Am tüchtigsten und glücklichsten ist sie in der Schilderung der heimatlichen Eifel mit ihrem leidenschaftlichen Menschenschlag. Mit fester Hand, ohne Schminke und Aufputz wird da die Wahrheit aufgetragen. Auf moderne Frauenemanzipation ist sie nicht sehr erpicht. Vielmehr neigt sie, zum wenigsten in dem fast cynischen "Weiberdorf", zu der Laura Marholm'schen Doktrin, dass „des Weibes Inhalt der Mann", demnach das ehelose jungfräuliche Weib nur ein stückhaftes Geschöpf sei. Mit einem praktischen Problem der Frauenfrage befasst sie sich in völlig humanitärem Sinne in dem Dienstbotenroman "Das tägliche Brot".

Es können selbstverständlich im Rahmen einer knappen und notwendiger Weise flüchtigen Skizze wie der vorliegenden nur die allerwenigsten Erscheinungen der Frauenliteratur Berücksichtigung finden. Und es können nicht einmal bei weitem alle beachtenswerten Sshriftstellerinnen der Gegenwart verzeichnet werden. Aus der langen Reihe seien immerhin einige Namen hervorgehoben wie Anselm Heine, Anna Croissant-Rust, die unglückliche Juliane Dery, die gleich der letztgenannten aus Österreich stammenden Emil Marriot und Marie Eugenie delle Grazie; ferner

Leo Hildeck. in technischem Sinne eine der Berufensten; Lou Andreas-Salome, durch ihr Verhältnis zu Nietzsche bekannt. Wie die genannten sämtlich, stehen auch die talentreichsten Vertreterinnen der allerjüngsten Generation, Sophie Hoechstetter und die grösste Milieukünstlerin unter den Frauen, Hans von Kahlenberg, stark unter dem Einfluss Nietzsche's, der, wie aus den vorausgegangenen Ausführungen erhellt, in der Frauenschriftstellerei von heute zu einer dominierenden Macht gediehen ist.

Ich könnte diese anspruchslose und in der vorliegenden Fassung äusserst unvollständige Arbeit kaum passender beschliessen als mit einigen Worten über zwei Dichterinnen, die nach meinem Urteil die vollste Höhe der bisher von der Frau erreichten künstlerischen Entwickelung bezeichnen: Isolde Kurz und Ricarda Huch. Auch sie haben sich dem Einfluss Nietzsche's nicht entzogen, aber man kann sie nicht ohne weiteres zu dessen Sekte zählen. Ebenso haben sie von der naturalistischen Technik sehr viel gelernt, ohne dass man sie schlechthin als Realistinnen klassifizieren dürfte. Auch von der symbolischen Methode machen sie unbedenklich ausgiebigen Gebrauch. Kurz, sie bedienen sich aller technischen Fortschritte der verschiedenen Schulen, sind namentlich auch willige und gelehrige Schülerinnen älterer Meister, bewahren jedoch trotzdem eine ungebrochene Eigenart und erbringen dadurch den gültigsten Beweis ihrer Künstlerschaft. Geschautes und Durchlebtes lebendig und doch sinnbildlich, sub specie aeterni nachzuschaffen, ist Zweck und Ziel ihrer Kunst.

Isolde Kurz ist die vielseitigere. Bald entzückt sie den Leser durch die keusche doch warme Plastik ihrer wunderbaren Sprache, bald durch den hohen Ernst ihrer reifen Philosophie, dann wieder reisst sie ihn mit ihrem unwiderstehlichen, satirisch zugespitzten Humor hin. Eine ausserordentliche Gabe, sich in das Sein anderer Menschen hineinzufühlen, befähigt sie, die substilsten seelischen Vorgänge ans Licht zu ziehen und mit erstaunlicher Anschaulichkeit darzustellen. Auch ganz Visionäres weiss sie glaubwürdig zu gestalten, wie beispielsweise im „Mittagsgespenst" ein Stück mittelalterlichen Städtelebens unter der Traumform. Die Renaissancewelt ist vielleicht, wie bei ihrem grossen Lehrmeister Conrad Ferdinand Meyer, die Hauptquelle ihrer Inspiration.

Das Schaffen Ricarda Huchs beseelt der gleiche antik-moderne Geist, er ist auch ihr zum nicht geringen Teil durch Conrad Ferdinand Meyers Kunst vermittelt; gleich stark haben ausserdem unter den Modernen Gottfried Keller und wiederum Friedrich Nietzsche auf sie eingewirkt.

Im Alter von neununddreissig Jahren hat Ricarda Huch bereits eine stattliche Reihe durchaus bedeutender Werke aufzuweisen; indes beruht ihr wohlverdienter Ruhm hauptsächlich auf den "Erinnerungen von Ludolf Ursleu dem Jüngeren." Dies wundervolle Buch ist eine echte

"Oeuvre de longue haleine", d. h. eines jener seltenen Werke grossen Stiles, welche die Stimmung, in der sie konzipiert wurden, in allen ihren Nuancen bis ans Ende festhalten und sie wie hypnotisierend im Leser wiedererzeugen; während doch für gewöhnlich unter der Arbeit gar viel von der unwiederbringlichen Intimität jener Empfängnisstimmung verloren geht. Ich glaube besser verstanden zu werden, wenn ich diese unzulängliche Definition mit dem Namen Thackeray erläutere. Er steht in dieser Kunst zu oberst, und „Pendennis", „Henry Esmond", „The Newcomes", sind unübertroffene Muster von Konsistenz und Zwingkraft der Stimmung. Du Maurier's "Trilby" zeigt, was von einem solchen Meister sogar ein Mittelmasstalent zu lernen imstande ist. Unter den lebenden Dichtern kommen nach meinem Empfinden dem englischen Meister in Stimmungszauber am nächsten Pierre Loti, Gabriele D'Annunzio, und— Ricarda Huch. Ich muss es mir leider versagen, auf die ausserordentlichen Vorzüge ihrer Bücher hinzuweisen. Die moderne Literatur besitzt nicht viele Werke, die in gleichem Grade gelesen zu werden verdienen wie Huchs „Ludolf Ursleu."

Wenn ich mit Isolde Kurz und Ricarda Huch die Besprechung der modernen Frauenschriftstellerei etwas jäh zum Abschluss bringe, so bin ich mir natürlich wohl bewusst, dass ich da einen nicht ganz objektiven Standpunkt einnehme. Das ist nun einmal bei der Kritik der zeitgenössischen Literatur nicht anders möglich. Es gibt gewiss zahlreiche andere Schriftstellerinnen, die sich um die Hebung des litterarischen Geschmacks verdient machen. Ich nenne nur Klaus Rittland, Hermine Villinger, Charlotte Niese, Elsbeth Meyer-Förster, Hermione von Preuschen, Richard Nordmann, Ilse Frapan. Doch würde eine Besprechung aller dieser dem Bilde, das wir von der Frauenliteratur von heute gewonnen haben, keine wesentlichen neuen Züge hinzufügen. Die grossen Erfolge gewisser berühmter Frauenromane hinwiederum, wie namentlich von Frau v. Suttners „Die Waffen nieder", haben mit ihren literarischen Werte wenig oder nichts zu schaffen. Und vollends die ganz ephemere Schriftstellerei, wie sie in der ganzen sogenannten Vera-Litteratur und in der billigen Komik der "Berliner Range" vorliegt, fällt nicht in den Bereich unserer Betrachtungen.

Dass es mit wenigen Ausnahmen Romanschriftstellerinnen waren, die hier besprochen worden sind, hat einen natürlichen Grund. Hat doch bis gegen die Mitte der achtziger Jahre der Roman im neunzehnten Jahrhundert nicht nur in der Frauenschriftstellei die Suprematie über die anderen Dichtungsarten behauptet.

Auf den anderen Gebieten haben sich die Frauen mit weit weniger Glück betätigt. Zwar Lyrikerinnen gibt es in Hülle und Fülle. Recht anerkennenswerte Talente sind unter ihnen: Anna Ritter, Agnes Miegel, Mia Holm, Alberta v. Puttkamer, Thekla Lingen u. a. m. Doch ausser

den an früherer Stelle genannten erhebt sich meines Wissens keine einzige zu dem Vollrang einer echten Dichterin.

Vielleicht hätte eine solche innerhalb eines engumfriedeten Gebiets aus Johanna Ambrosius werden können, wäre dies tüchtige Weib aus dem Volke nicht frühzeitig in den Bannkreis der Lektüre "für Geist und Gemüt" geraten. So ist sie zwischen Volks- und Kunstdichtung mitten drin stecken geblieben.

Reiches lyrisches Leben pulsiert in den glutvollen Versen der rätselhaften "Marie Madeleine"; doch schlägt ihre mass- und zügellose Erotik schon in das Kapitel der Pathologie.

Auch im Drama sind den Nachfolgerinnen der Birch-Pfeiffer keine grossen Eroberungen beschieden gewesen. Unter den lebenden Dramatikerinnen ist Ernst Rosmer mit ihren Märchenstücken die einzige erfolggekrönte.

Im ganzen betrachtet, legen die Frauen eine gewisse Scheu vor den rigorosen Anforderungen der formbestimmten Kunstübung an den Tag und entscheiden sich viel leichter für die immerhin zwanglosere erzählende Prosa Ihre Schwächen verleugnen sie auch auf diesem vorzugsweise kultivierten Felde nicht. Es fehlt ihnen die ruhig abwägende Objektivität, die nur ein hochentwickelter historischer Sinn reifen lässt; und es fehlt ihnen weiter der Segen eines wohlequilibrierten Persönlichkeitsbewusstseins und einer ordnenden philosophischen Einsicht.

Wie aus guten, doch ohne verbindenden Mörtel aufgeschichteten Bausteinen nur ein baufälliges Haus wird, so errichten sich oft unsere Frauen aus leicht und richtig erkannten Einzelheiten eine inkonsequente und unhaltbare Weltanschauung.

Aus diesen und anderen Gründen ist es mit dem kritischen Gewissen unvereinbar, für die Frauenliteratur des neunzehnten Jahrhunderts mit vollen Backen in die Lobesposaune zu stossen. Doch möchte ich unter keinen Umständen für einen Gegner der Frauenschriftstellerei gehalten werden. Es war meine Absicht Sie von der energisch aufwärtsstrebenden Tendenz in der Entwickelung derselben überzeugen zu helfen. Schon was heute erreicht ist, genügt zur Entwaffnung des Pessimisten. Gilt es, die vornehmsten Namen in den literarischen Bewegungen der Gegenwart anzuführen, so müssen mehrere Frauen mitgenannt werden. Das ist ein erfreulicher Beweis des Fortschritts. Im übrigen schwebte mir nicht die Aufgabe vor, in der Frauenfrage irgend einen Standpunkt dogmatisch zu verfechten, sondern die bescheidenere, ein Stück Entwickelungsgeschichte nachzuerzählen und auf den aus ihr resultierenden heutigen Zustand hinzuweisen.

Ueber den Garten der Menschheit.

Von **Albert Gehring,** Präsident des Schulrats, Cleveland, O.

Die Menschheit ist mit einem grossen Garten vergleichbar, worin die Menschen die Pflanzen und die Erzieher und Lehrer die Gärtner sind.

Zu einem guten Garten gehören fruchtbare Erde, Dünger, sonnige Lage, Spaten, Hacke, Rechen, Giesskanne und auch—Blumen; und zu einer schönen Menschenpflanze bedarf es des Unterhalts: der Nahrung, Kleidung und Wohnung, — aber auch einer schönen, edlen Seele.

Sonderbar, jedoch, — im Garten verkennt niemand den Zweck, im Leben tun es die meisten Menschen. Man schaufelt und hackt und recht, man schafft frische Erde herbei, man besorgt die Bewässerung, man verbessert die beschädigten Gerätschaften, — und über allem vergisst man der Blumen, um die es sich eigentlich handelt. — —

Das Leben des Menschen beruht auf zwei Faktoren: einem objektiven oder äusserlichen, und einem subjektiven oder innerlichen. An den Körper gebunden, bedürfen wir der Nahrung und des Schutzes vor den feindlichen Einwirkungen der Elemente; und um uns diese zu sichern, bedienen wir uns der zahlreichen mechanischen Hilfsmittel, die der Mensch im Laufe seiner Entwicklung ersonnen und denen er seine Herrschaft über die materielle Natur verdankt. Die Gerätschaften der Küche, des Ackerbaues und der Handwerke, die Eisenbahnen und Dampfschiffe, der Telegraph, das künstliche Licht und die vielen übrigen Mechanismen der modernen Kulturwelt sind mehr oder minder notwendige Bedingungen unseres Daseins. Dennoch bilden sie stets nur Mittel zum Zweck. Sie sind vergleichbar mit dem fruchtbaren Boden und den Gerätschaften des Gärtners, die wohl der Pflanzenzucht förderlich und teilweise auch unumgänglich notwendig sind, in denen jedoch der eigentliche Zweck des Gartens noch keineswegs liegt. Wie es sich im Garten vornehmlich um die Blumen, so handelt es sich im Leben einzig und allein um die inneren Resultate, um das Glück, das Wohl und die Schönheit der Seele. Geistige Gesundheit, frischer Humor, Freude an der Arbeit und der Gesellschaft seiner Mitmenschen, Begeisterung für das Schöne und Wahre, für Kunst, Natur und Wissenschaft, frohe Zuversicht auf das eigene sowie allgemeine Wohl, und der Glaube an einen gütigen Lenker des Weltalls,— diese bilden den köstlichen Inhalt, den würzigen Kern des Lebens.

Diese Wahrheit wird leider nicht von allen Menschen anerkannt. Sie trachten nach Reichtümern, schönen Häusern, kostbaren Equipagen, nach Ehre, Ruhm, geschäftlichem und politischem Erfolg, und erblicken in ihnen die höchsten Ziele, deren Erringung endgültige Zufriedenheit und dauerndes Wohl herbeiführen müsse. Sie gleichen dabei denjenigen, die

ewig Dünger fahren lassen, beständig hacken, graben und rechen, unaufhörlich an ihren Gerätschaften ausbessern, sich aber nicht im geringsten um die Blumen kümmern, denen all diese Arbeit dienstbar sein soll. Ja, es gibt sogar manche, die vor lauter Schaufeln und Pflügen die Blümchen, die wirklich schon hervorgesprossen, wieder rücksichtslos zerstören. Wie sehr sich diese der Fata Morgana der äusseren Welt Nachjagenden täuschen, weiss wohl derjenige am besten zu beurteilen, der sich selbst im Besitze der erstrebten Dinge befindet. Doch auch jeder andere beobachtende und denkende Mensch kann leicht zu derselben Schlussfolgerung gelangen. Werfen wir nur einen Blick um uns, auf arm und reich, vornehm und niedrig, so werden wir erkennen, wie das Glück und die Zufriedenheit, der wahre innere Wert und die Charaktergrösse sich keineswegs nach solch äusseren Dingen abmessen lassen. Der Reichste mag der Unzufriedenste unter den Menschen, der Ärmste der Glücklichste sein. Der ruhmreiche Fürst mag ein erbarmungswürdiges, von Krankheiten und Charakterschwächen zernagtes Geschöpf, der unbekannte Schneider von einer seltenen Seelengrösse sein.

Die Erkenntnis der Souveränität des subjektiven Faktors haben wir Gärtner der Menschheit ganz besonders zu beherzigen. Sie ist gleichsam das Band, das die höheren Geister und Erzieher aller Zeitalter und Zonen aneinanderknüpft. Was auch ihre sonstigen Unterschiede sein mögen, in diesem Punke stimmen sie überein. Alle grossen Religionen, alle hervorragenden geistigen Führer der Menschheit predigen dieselbe Wahrheit. „Kehre der Welt den Rücken, gewinne dir innere Schätze!" das ist die Lehre der orientalischen sowie auch der christlichen Religionen. In veränderter Form rufen es uns wieder die Stoiker des Altertums entgegen: Marc Aurel, Epiktet, Seneca, — alle stimmen denselben Grundton an. „In dir selbst", verkündigte Luther, „liegt das Heil!" und die Mystiker des Mittelalters hallen in verschwommenem, überirdischem Akkorde nach: „Amen!" „Bilde dich!" ist die Mahnung Goethes, die Losung, die zur Religion einer ganzen Reihe mächtiger Geister geworden. In seinem eigenen Innern findet Spinoza das höchste Gut, und aus demselben unversiegbaren Quell schöpft auch der unvergessliche Fichte. Emerson, Thoreau und Whitman besingen diesseits des Meeres in dithyrambischen Versen den Wert und die Herrlichkeit der Menschenseele, während Tolstoi sich im verschneiten Russland aus der kalten, erstarrten Welt des Mammon an den leuchtenden Herd seines eigenen Busens flüchtet. Ja, sogar Schopenhauer, der verbitterste und schwarzsehendste aller Propheten, kennt doch noch ein einziges Gut, den inneren, freien Akt der Entsagung, die Verneinung der Welt und des Lebens. Von den ältesten Zivilisationsanfängen an vernehmen wir schon diesen in das Innere dringenden Ton, und es breitet sich im mächtigen Chore über die Zeitalter aus, alle hervorragenden Geister mit sich dahinreissend.

Diesem Chore haben sich, wie gesagt, auch die Erzieher und Lehrer anzuschliessen. Ja, die Betonung des Inneren, im Gegensatz zu dem Äusseren, bildet gleichsam den Kern und die Essenz aller Bildung und Erziehung, wie auch aller wahren Religion. Der naive, natürliche Mensch trachtet, wie schon betont, nur nach den äusseren Gütern des Lebens; die echte Bildung, jedoch, soll ihn auf die Sammlung innerer Reichtümer lenken.

In der Verfolgung dieses Ziels herrschen jedoch so manche falsche Auffassungen. Der innere Wert des Menschen wird vielfach gar zu einseitig betont. Man botanisiert zu sehr und kümmert sich zu wenig um die Schönheit der Blumen. Man belastet sie mit bandwurmlangen lateinischen Namen, um sich schliesslich ein Herbarium voll getrockneter, Gelehrsamkeit ausströmender Exemplare gesammelt zu haben, die aller Frische und allen Duftes ermangeln. Man behandelt das Kind als reines Gehirn, das mit so und so viel Daten und Namen pro Tag und Stunde ausgestattet werden soll: als Tatsachen-Automaten oder Phonographen, in den man Konjugation, Deklination und Versifikation hineinsingt, um ihn gelegentlich, bei richtigem Aufziehen des Apparats dasselbe wieder herunterleiern zu lassen; als Lexikon, oder Portfolio für allerlei vergilbte Zettel, dessen Wert man nach der Zahl der gesammelten Etiketten schätzt.

Nein, botanische Exemplare sind noch lange keine Blumen, und rein intellektuelles Leben ist noch lange kein Leben. Lessing hatte Recht, als er das Suchen nach der Wahrheit — die Arbeit, Begeisterung, Erwartung und Befriedigung — der fertigen Wahrheit vorzog. Faust und Manfred beweisen uns die Leere und Hohlheit des reinen Gehirnlebens.

> Der Schmerz macht weise, und wer's Meiste weiss,
> Den schmerzt am meisten auch die bittre Wahrheit:
> Dass der Erkenntnisbaum kein Baum des Lebens!

In der Tat, die Blume muss mehr sein, als eine Zusammensetzung von Kelchblättern, Staubfädchen und Pistillen: sie muss Farbe, Duft, Frische und Schönheit ausströmen. Und der Mensch muss neben der Geistesbildung auch Gemüt und Liebe, Offenheit, Redlichkeit, Mut, Begeisterung und Grazie besitzen. Dem Dufte und der Farbenschönheit der Blumen entsprechend, verleihen diese ihm Frische und Leben; und ihre Ausbildung muss sich der Lehrer und Erzieher zur Hauptaufgabe machen.

Eine schwierige Aufgabe zwar, zu deren Lösung — bekennen wir es offen — wir nur wenige Schritte gemacht haben. Von diesem Standpunkte aus stehen wir erst auf den Anfangsstufen der wahren Lehr- und Bildungskunst: wir befinden uns noch im dunklen Mittelalter der Pädagogik und die Sonne der Aufklärung schimmert noch kaum am Horizonte. Freilich, unser Ziel mag vielleicht der ganzen Natur der Sache gemäss un erreichbar sein. Namen, Daten, Tatsachen lassen sich schon noch systematisieren und mitteilen, wie soll man aber dem Schüler Gemütseigen-

schaften, Herzensveränderungen beibringen? Wie soll man dem Zaghaften Mut einflössen, dem Apathischen Begeisterung, dem Neidischen Liebe, dem Griesgrame sonnige Zufriedenheit? Wie im Blumenbeete, so scheint es auch im Menschengarten gewisse Arten zu geben, die ewig gesondert bleiben müssen und sich nicht in einander überführen lassen. Die Rose bleibt Rose, die Lilie Lilie, aus einer Distel wird nie ein Maiglöckchen werden, und die Sonnenblume wird sich vergeblich bemühen, den Duft des Veilchens zu gewinnen. Im Menschengarten sind eben die Samen alle schon ausgestreut, und der Gärtner kann nur ziehen, was schon da, nicht bestimmen, was noch werden soll. Und dennoch braucht er deshalb nicht zu verzagen. Eine gewisse Entwicklungs- und Verfeinerungsfähigkeit mag doch noch existieren; und ist es auch unmöglich, die Arten ganz und gar umzubilden, bleibt auch die Rose ewig eine Rose und die Lilie immer eine Lilie, so mag doch jede Art die Anlage zu einer besonderen, ihr allein eigenen Schönheit in sich bergen, die durch die richtige Zucht zur volleren Entwicklung gebracht werden kann. Das Veilchen wird sich wohl nie die stolze Pracht der Rose aneignen können; dennoch mag es als bescheidenes Veilchen eigene Reize entfalten, die sogar diejenigen der Rose überwiegen

Hier wird nun wiederum vielfach gesündigt. Man würdigt die Unterschiede in der menschlichen Natur nicht genügend und möchte alle Individuen nach einem und demselben Muster zuschneiden. Man will nur Rosen oder Maiglöckchen haben und versucht, alle Arten in diese überzuführen. Dabei läuft man Gefahr, die natürlichen Reize zu verlieren, ohne die angestrebten zu gewinnen. Man raubt dem Veilchen seinen Duft, erzielt aber doch nicht die prachtvolle Farbe der Königin der Blumen. Die Entwicklung muss sich der Natur des Menschen anpassen. Wir können nur ziehen, nicht erzeugen, wie ja auch der Gärtner den Duft und die Farbenpracht der Blumen nicht selbst erschafft, sondern sie nur der Natur entnimmt, um sie zur volleren Entfaltung zu bringen. Besonders aber muss man beim weiblichen Geschlecht in dieser Hinsicht Vorsicht üben. So lange der Jungfrau das höhere Studium nicht deren Gesundheit und spontanen Weiblichkeit schädigt, ist nichts gegen dasselbe einzuwenden; sobald dies jedoch der Fall, begeht man einen zweifelhaften Tausch. Wie es in einem Verse heisst:

Sie hat nun studieret viele Jahre lang,
Hat die Schätze des Wissens erkoren,
Ich zweifle jedoch, ob sie mehr von Belang
Als die Anmut, die sie verloren.

Die grösste Gefahr des Studiums und der Bildung jedoch liegt in der Versuchung, echte mit künstlichen, falschen Blumen zu ersetzen. Man will den Geist sozusagen nur übertünchen und polieren, lässt aber den Kern unberührt: man verziert das Äussere, um bildlich zu reden, kämmt

die Haare, putzt die Fingernägel, wichst die Schuhe und kümmert sich nicht um das innere Leiden, das an dem Kinde zehrt. Die Welt betrachtet die Schulung und Bildung nur allzusehr als Mittel zur gesellschaftlichen Auszeichnung und zur Überhebung über die ungeschulteren Mitmenschen. In der Tat, dies ist so vielfach die Art und Weise, wie man Schule und Bildung nicht nur unter Laien, sondern leider auch unter Lehrern, betrachtet, dass das Wort „Bildung", „C u l t u r e", einen Anstrich des Verächtlichen, dumm Vornehmen angenommen hat. Unter einem gebildeten „G e n t l e m a n" oder einer „c u l t u r e d L a d y" versteht man vielfach nur eine Person, die sich einen gewissen äusseren Glanz, einen Schein der Gelehrsamkeit angeeignet hat. Dass jedoch das Wesen der Bildung keineswegs in solchen Äusserlichkeiten beruht, sondern sich bis tief in die Wurzeln der Persönlichkeit erstreckt, braucht wohl kaum noch betont zu werden.

Machen wir nun zum Schluss noch einmal die Runde durch unseren Garten und wiederholen wir die Grundregeln der menschlichen Pflanzenzucht. Endzweck alles Menschenlebens, und somit auch aller Schule und Erziehung ist die Entwicklung einer schönen Seele, eines reinen Herzens, eines glücklichen Gemüts. Geld, Nahrung, Behausung, sowie alle die mechanischen Hilfsmittel des Unterhaltes, haben nur Wert als Mittel zu diesem Zweck. Sie entsprechen der Erde, dem Regen und den zahlreichen Gerätschaften des Gärtners, die wohl notwendig sind, die aber nie die Farbenpracht und den Duft der Blumen ersetzen können. In den Blumen allein und nicht in ihren materiellen Bedingungen liegt der Wert des Gartens. Die Blumen jedoch sind weit mehr als botanische Exemplare. Der Mensch ist nicht bloss als Gehirn zu betrachten, dessen Aufgabe es ist, die grösstmögliche Zahl von Daten und sonstigen Tatsachen in sich aufzunehmen. In seinem Herzen und seinem Gemüt ruht sein wirkliches Wesen, entfaltet sich die wahre Schönheit der Blüte. Wie es jedoch unzählige Blumenarten gibt, so auch unzählige Geistes- und Gemütsanlagen, die der Gärtner anzuerkennen und auf denen er weiterzubauen hat. Schliesslich sollen die Blumen nicht verfälscht, nicht durch künstliche ersetzt werden. Der Schein und das angenehme Äussere sind wohl von Wert, treten sie jedoch als Verdeckung eines unedlen Inneren auf, so sind sie verwerflich.

Hoffen wir nun, dass die Zukunft uns gute, fruchtbare Jahre gönne; möge es den Gärtnern gelingen, die Gesetze der menschlichen Blumenzucht allmählich zu begeistern; mögen sie das Unkraut, das gar zu üppig emporschiesst, immer mehr und mehr ersticken und vertilgen, und mögen die Blumen gedeihen, wie noch nie zuvor.

Die deutschamerikanische Dichtung.

Von **Dr. H. H. Fick**, Cincinnati, O.

Die Neigung zur Poesie ist ein Grundzug der Menschennatur. Sie ist weder an Ort noch an Zeit, weder an Stand noch an Geschlecht gebunden, sondern im vollen Sinne des Wortes irdisches Gemeingut. Auf die Dichtung passt voll und ganz der Vers Schillers in seiner reizenden Allegorie „Das Mädchen aus der Fremde":

„Sie teilte jedem eine Gabe,
Dem Früchte, jenem Blumen aus!"

Beeinflusst vom Singen und Sagen werden aller Herzen weit, die Augen leuchten und die Pulse schlagen höher in edler Begeisterung. Ein trefflicher deutscher Schriftsteller schreibt, dass unser Leben ein ewiges Verbluten sein würde, wenn nicht die Dichtkunst wäre. „Sie gewährt uns, heisst es, was uns die Natur versagt; eine goldene Zeit, die nicht rostet, einen Frühling, der nicht abblüht, wolkenloses Glück, und ewige Jugend." Fürwahr, mächtiger ist das Ideale als die nüchterne Alltäglichkeit.

Der echte wahre Dichter gehorcht einem mächtigen inneren Drange und verleiht seinem Empfinden und Sehnen, seiner Überzeugung und seinem Hoffen Worte und Reime, weil er nicht anders kann. An ihn treten die alten und stets neuen Probleme des Daseins zur Erwägung heran; es bieten sich ihm die ewig unergründlichen, aber immer reizvollen Rätsel des Lebens. Ihn freuen und erheben die Wunder der Natur, die Schönheiten der Kunst, die Meisterwerke menschlicher Erfindungsgabe. Er erhebt begeistert den schäumenden Krug oder das lichtfunkelnde Glas und küsst in seligem Wonnegefühl die schwellenden Purpurlippen der Geliebten. Sein Lied preist in stolzem Schwunge die Grosstaten des Edelmutes und der Opferfreudigkeit, der Barmherzigkeit und der Nächstenliebe, wettert und weint über das Unglück, die Schmach des Vaterlandes, das Elend der Menschen, und schmückt mit dauerndem Kranze den Sarg des Helden.

Der Dichter wägt auf der schwanken Wage seines Empfindens die Urteile der Menge und verkündigt seine Meinung, gleichgiltig ob ihm nun ein „Hosianna" oder das „Kreuziget ihn" entgegen schalle. Zwar wird ihm für seine mit Herzblut und Geistessaft geschriebenen, aus tiefeigenstem Wesen hervorgegangenen Worte und Verse und Strophen selten irdisches Gut zuteil, aber als Entschädigung für Gold und Silber fällt auf ihn ein Abglanz überirdischer Hoheit und stempelt ihn zu dem Auserwählten. Ob seine Ruhestätte später keine Marmorbüste schmücke, keine Erztafel seinen Namen verewige oder von seinen Werken rede, seine

Gedanken, seine Mahnungen, sein Lob und sein Tadel harren aus und werden weiter getragen auf den Flügeln der Jahre. Ist auch der musengeküsste Mund verstummt, das in dichterischer Verzückung erstrahlende Auge des Poeten im Tode gebrochen, seine Stimme verhallt, so redet er dennoch in eindringlicher Sprache zur Mitwelt und nicht minder zu kommenden Geschlechtern.

Nach dem schönen Worte Follens:

„Wenn die Saiten längst zersprungen,
Lebt das Lied auf allen Zungen,
Lebt unsterblich im Gemüt.
Nur des Lebens Licht verdunkelt,
Doch der Stern der Liebe funkelt,
Bis im Lichtmeer er verglüht."

Bis in die neuere Zeit hinein aber hat man sich darin gefallen, Amerika als unfruchtbaren Boden für poetische Bestrebungen zu schildern, als ein Land gleichsam, dessen Luft sich wie Mehltau auf dichterisches Empfinden und künstlerisches Schaffen lege. Selbst nachdem die Dichtungen eines Bryant, eines Poe, eines Whittier, eines Longfellow, eines Holmes Zeugnis ablegten von der Schaffensfreudigkeit und Schaffenstüchtigkeit angloamerikanischer Poeten, blieb eine Geringschätzung der Versuche von Deutschamerikanern auf dichterischem Gebiete vorherrschend. Wiederholt bezeugen das die literarischen Besprechungen und Urteile aus deutschländischen Kreisen. Noch immer werden die Verse Geroks angeführt:

„Amerika, dich konnt' ich nie recht lieben,
So prahlend sich dein Sternenbanner bläht,
Darunter meist ein Krämervolk sich dreht
Ums gold'ne Kalb, dem Mammon ganz verschrieben.
Der Urwald sank vor seiner Äxte Hieben,
Mit stolzen Städten ward dein Strand besä't,
Doch ward die Poesie erst weggemäht
Und herzlos erst des Urwalds Sohn vertrieben."

Ist das durchaus wahr und gerechtfertigt? Nein und abermals nein! Freilich hatte der Pionier, abgesehen von Ausnahmefällen, Ansprüchen zu genügen, die ihm Musse karg zumassen. Sein war das Los schwieliger Hände und körperlicher Abspannung. Im Schweisse des Angesichtes musste er fröhnen, um den jungfräulichen Boden dieses Landes urbar zu machen, und sich die Stätte zur Erbauung der Blockhütte zu sichern. Davon singt Freiligrath:

„Mit nerv'ger Faust und weh'nden Haaren,
Mit Hacke, Spaten und Gewehr,
So ist sie kühn hinausgezogen,
Die deutsche Arbeit, übers Meer.

Sie hat ihr Werkzeug wohl geschwungen,
Kein Hemmnis schreckte sie zurück,
Froh schaffend hat sie sich errungen
Das Bürgerrecht der Republik."

Ebenso wahr ist auch die Schlussstrophe:

„Wer aber, als sie zog ins Weite,
Zog mit ihr übers Meer hinaus,
Wer gab ihr fröhlich das Geleite?
Wer half ihr bau'n das neue Haus?
Wer stand ihr bei in Lieb und Treue,
Dass, was sie schaffte, wohl geriet?
Wer gab der deutschen Kraft die Weihe
Jenseits des Meers? Das deutsche Lied."

Die verschiedenartigen Äusserungen deutschen Gemütslebens versüssten und adelten die Mühen und Sorgen des Aufenthaltes und der Sesshaftmachung im neuerworbenen Heim, das Mitgebrachte führte naturgemäss zu Neuschöpfungen und so entstand eine deutschamerikanische Dichtung.

Freilich hat das Deutschtum Amerikas weder einen Schiller, noch einen Goethe, weder einen Lessing noch einen Heine zu eigen, ebensowenig wie sich die angloamerikanische Poesie schon eines Shakespeare, eines Milton, eines Byron rühmen kann. Es ist leicht genug zu behaupten, dass aus deutschamerikanischen Kreisen nichts Hervorragendes vorhanden sei und diese Behauptung durch Anführung einiger Proben zu belegen: der Sache wird dadurch ein schlechter Dienst geleistet. Das nicht wegzuleugnende ehrliche dichterische Streben deutscher Männer und Frauen in Amerika verdient weit eher Aufmunterung und Anerkennung, als Spott und Achselzucken. Einer der Unsrigen, Max Hempel, sprach in einem Toast zur Schillerfeier:

„Es ist nicht alles Wein vom Rhein,
Den die durstige Kehle hinunterschlingt,
Es kann nicht jeder ein Schiller sein,
In dem der Quell der Dichtung springt.
Nicht jeder Glanz ist Sonnenschein,
Es gibt auch kleinere Lichter,
In unser Herz leuchten sie alle hinein,
Des deutschen Volkes Dichter.

Auch hier in diesem Lande gedeiht
Das Singen und Sagen aus Dichtermund,
Es weckt ein Echo von Glück und Leid
Und gibt uns von Liebe und Heimat Kund',

Drum werd' auch ihm der Ehre Preis!
Es trotze noch lang der Vernichtung
Und blühe — das amerikanische Reis
Am Baume der deutschen Dichtung."

Des öfteren ist der deutschamerikanischen Poesie der Vorwurf gemacht worden, es fehle ihr jeglicher unterscheidende Charakter. Es ist schwer zu begreifen, welche Eigenartigkeit die also urteilenden Kritiker erwarten.

Die verschiedensten Gattungen der gebundenen Rede sind vertreten, lyrisch, episch, dramatisch und didaktisch. Es findet sich das schlichte Lied und die schwungvolle Ode, die Ballade, wie das Sonett, die Tenzone und das Madrigal, Glosse und Spruchdichtung, neben dem Ernste der Humor und die Mundart. Und was die Themata anbetrifft, lässt dieses grosse Land, welches sich von den Küsten Maines bis zum „Goldenen Tore" Californiens, von den Orangenhainen Floridas bis zur majestätischen Kette der nördlichen Seen erstreckt, welches einzig in der Art dastehende Wunder der Natur und unvergleichliche Denkmäler menschlicher Ausdauer und menschlichen Tuns besitzt, welches gleich eigenartig und merkwürdig in historischer, in geographischer, in politischer, in sozialer Beziehung ist, den Dichter nicht um Stoffe und Bilder verlegen sein. Alles was Menschenherz durchbebt und erhebt, die geheimsten Regungen der menschlichen Psyche, das was

„Durch das Labyrinth der Brust
Wandelt bei der Nacht"

weckt des Sanges Lust hier wie drüben. Aber welche Fülle von Anregungen! Die majestätische Bucht von New York mit der weitausschauenden Statue der welterleuchtenden Freiheit, der stattliche Hudson und der schöne Ohiofluss, die Magnolienhaine des Südens, der Golf mit dem sich ihm vermischenden Riesenstrome, dessen Bett eine Wasserwüste anderer Ströme mit sich führt, die Höhlenwunder Virginiens und Kentuckys, der unvergleichliche Niagarafall, die endlos sich dehnenden Prärien, die mannigfaltigen Überraschungen der Felsengebirge und der Küste des stillen Meeres, alles das kann sich in den Schöpfungen unserer Dichter wiederspiegeln und ist von ihnen zum Vorwurf genommen worden.

„Es ist dir viel zu teil geworden,
Mein herrlich Land Amerika,
Dein Adler zieht vom eis'gen Norden
Zum sonnbeglänzten Florida,
Dein sternbesä'tes Banner wehet
Von Maine bis fern am „goldnen Tor,"
Wo düster noch der Urwald stehet
Und wo die Palme ragt empor."

So klingt es von der Pracht und der Macht des ganzen Landes. Die Eigenart einzelner Gegenden ist oft genug das Thema des ansässigen oder auf Besuch weilenden Dichters gewesen. Theodor Kirchhoff schildert den Staat, der ihm die neue Heimat wurde, in begeisterten Worten wie folgt:

„Welche zaubervollen Bilder
Hat geschaut mein trunk'nes Auge,
California, du Schönste
In Columbias stolzem Bunde,
Wenn, dein weites Reich durchwandernd,
Zögernd oft am Pfad ich weilte!
Deine königlichen Täler,
Mit den Eichen drin zerstreut,
Wie ein Parkland anzusehen;
Deine üpp'gen Felder, endlos,
Mit der Halme gelben Wogen;
Deine sonn'gen Weingelände,
Mit der Traube süssem Segen;
Deine dunkelgrünen Haine,
Wo die Goldorangen leuchten.
Uns'rer Erde hehres Wunder
Nennt man in entleg'nen Zonen
Jene felsumbaute Talschlucht,
Wo die donnernden Kaskaden
Wie vom Himmel niederstürmen;
Jene ernsten Mammutbäume,
Riesensäulen in dem Urwald,
Die der Menschheit Wiege schauten.
Herrlich dehnt sich deines Himmels
Blaue Wölbung über Täler,
Hochgebirge, Wald und Seen,
Drauf Italias Sonne leuchtet.
Wahrlich! Wie kein Land der Erde
Schmückte dich die Hand des Schöpfers."

Unter dem Tafelfelsen, angesichts des überwältigend-gossartigen Niagara schrieb vor mehr als fünfzig Jahren Kaspar Butz:

„Vom Felsen sickert es tropfenweis
In langsam einförmigem Takt,
Nun vor mir schäumt er, wie siedendheiss,
Der tobende Katarakt —
Hoch oben die ragende Felsenwand
Ein Baldachin für das Haupt."

Neuerer Zeit entstammt eine gedankenvolle Schilderung desselben Naturwunders. Otto Wichers von Gogh besingt den Pfingsten am Niagara folgendermassen:

„Brausend wälzt die Wogenmasse sich von einem See zum andern.
Grollend muss der Strom in Fesseln seine Schicksalsbahn durchwandern.

Unheil kündend flatternMöven; gurgelnd tönt's vom Grund wie Stöhnen;
Angstgepeitscht die Wellen rollen, dass die Ufer rings erdröhnen.

Rastlos treibt es den Giganten seinem jähen Fall entgegen;
Tropfen sprüh'n um seine Schläfen funkelnd wie Demantenregen.

Wie im letzten Krampfe wölbt sich hoch die Brust des Todgeweihten;
Schäumend stürzt der Fluss hinunter in den Schlund der Ewigkeiten.

Ein Koloss wird hier zerschmettert, doch der Riese trotzt Gewalten,
Welche wirbelnd, stürmend jagen über ihm wie Spukgestalten.

Schnaubend, brodelnd, zischend hallt es dumpf herauf aus dunklem Kessel,
Gellend donnert's durch die Brandung: „Frei bin ich der Sklavenfessel!"

Siegreich steigt er aus dem Grabe, schüttelt seine nassen Locken;
Zu den Wolken fliegt die Lohe, hoch auf stieben Wasserflocken.

Jubilierend durch den Äther die krystall'nen Tropfen dringen,
Die in jauchzenden Akkorden: „Heil dir, Niagara!" singen.

Über Felsgeröll und Schluchten schallt die Botschaft ew'gen Lebens:
Dass im Angesicht des Todes Heldenmut ringt nicht vergebens.

Unaufhaltsam und gewaltig ist der Strom zum Meer geflossen.
Auf der Niagara-Landschaft liegt der Pfingstgeist ausgegossen.

Den, der Sage nach unermesslich tiefen, geheimnisvollen „Devils Lake" Wisconsins beschreibt Otto Soubron in anschaulicher Weise in den Strophen:

„Starre Felsen ragen trotzig
Um den See, den schwarzen, stillen,
Der wie ein gebroch'nes Auge —
Leblos, kalt und unergründlich —
Blickt verglast empor zum Himmel.

Still, verödet ist die Gegend,
Nur mit trägem Flügelschlage
Über'm Abgrund kreist der Adler,
Und die Brut der Schlange nistet
Unten in den Felsenspalten."

Die Schönheit Floridas, „in dem sonnenwarmen Klima, in der milden, lauen Luft, hochgewürzt mit Föhrenbalsam und Orangenblütenduft", begeistert Frank Siller, und der gefeierte Konrad Krez schildert „Little Rock":

„Wo, wie aus einem Tore von Smaragd
Ein Strom von Silber, der Arkansas, aus
Waldreichen Hügeln in das flache Land
Hinunterströmt, krönst du den Schieferstein,
Der von den Felsen seines langen Laufs
Der letzte ist, den seine Flut bespült."

Gewiss, offenes Auge und warmes Empfinden haben die deutschen Dichter dieses Landes für seine Eigenart, seine Grossartigkeit und seine Schönheiten gehabt. Nicht minder ist dieses der Fall in bezug auf Amerikas Gestalten in Sage und Geschichte. Die Überlieferungen der verschiedenen Indianerstämme, die Sagen und Legenden der Pottowatomies, der Irokesen, der Delawares, der Chippewas, der Wyandots, der Dacotas, der Ottawas und anderer, die teils rührenden, teils grauenerregenden Erzählungen vom weissen Nachen des Niagarastromes, von der Maid der Mississippifälle, vom Kampfe der Halbgötter im Oregontale, vom Maiden Rock, sind in englischer wie nicht minder in deutscher Fassung nacherzählt worden, ohne den ursprünglichen Reiz zu verlieren.

Genau so verhält es sich mit historischen Personen und geschichtlichen Ereignissen. Der Vikingerzug über das atlantische Meer ist von dem Engländer Montgomery und dem Angloamerikaner Lowell dichterisch verwertet worden, aber auch die deutschamerikanische Poesie feiert die Nordlandsrecken und kündet den Ruhm des Schmieds vom Rheine, der am diesseitigen Gestade Trauben entdeckte. Das Märchen vom Jungbrunnen, der Zauberquelle, die dem Alternden die Jugend wiedergeben könne, sehr ansprechend von Butterworth in englischen Versen bearbeitet, hat die denkbar beste Verkörperung in dem gedankenreichen, sprach- und formvollendeten Gedichte „Ponce de Leon' von Kara Giorg gefunden.

Dieser hat auch den Heldenmut einer Deutschamerikanerin, der Frau eines Kanoniers, welche in der Schlacht bei Monmouth nach der Verwundung ihres Mannes dessen Posten am Geschütze einnahm und die zagenden Mitkämpfer durch ihr Beispiel anfeuerte in der Ballade "Moll Pitcher" wirksamer geschildert, als es Collins in dem englischen Gedichte "Mollie Maguire at Monmouth" vermochte, wie auch Charltons "The Death of Jasper" weit hinter des deutschamerikanischen Dichters Verherrlichung des Helden von Fort Moultrie zurücksteht. Der amerikanische Maler und Dichter Thomas Buchanan Read verdient hohes Lob für sein packendes Gedicht „The Revolutionary Rising", in dem er erzählt, wie der deutsche Prediger der Gemeinde in Woodstock auf der

Kanzel den Talar mit dem Waffenrock vertauschte und seine Zuhörer zur Teilnahme an dem Befreiungskampfe einlud. Wilhelm Müllers deutsche Ballade „Mühlenberg" ist der englischen vollkommen ebenbürtig. Nur eine Voreingenommenheit kann absprechend über die Dichtungen in deutscher Sprache, welche das blutige Ringen der Bauern im Mohowktale und den Siegertod Herkheimers besingen, urteilen und der, dieselben Begebenheiten feiernden englischen Strophen Helmers rühmend gedenken.

Die würdige Gestalt des Patriarchen von Germantown, Pastorius, von Whittier im Gegensatz zu den Pilgervätern des Nordens als „Pilger einer mildern Flur und sanftern Sinns" in englischen Dreizeilern gepriesen, tritt nicht minder sympathisch berührend in den Vordergrund, wenn Müller ausruft:

„Das war ein Mann von echtem Schlage,
Voll Mut sprach er ein hohes Wort,
Es klingt bis in die spätsten Tage
In allen edlen Herzen fort.
Die neue Welt schloss ihre Pforten
Den Armen und Bedrückten auf,
Da zogen bald von allen Orten
Die Pilger übers Meer zuhauf,
Die finstrer Glaubenshass vertrieben
Vom trauten Herd am Heimatland,
Die aus dem Kreise ihrer Lieben
Der Herrscher Machtgebot verbannt;
Sie lenkten durch die Wasserwüste
Voll Sehnsucht ihrer Schiffe Kiel
Und fanden an Columbiens Küste
Im fernen Westen ein Asyl.
Und jedem freien Siedler lohnte
Der reiche Boden seinen Fleiss.
Im neuen Heim, das er bewohnte,
Genoss er seiner Arbeit Preis.
Nur einem der geladnen Gäste,
Der Wüstensonne dunklem Sohn,
Dem gönnt man keinen Raum beim Feste,
Dem winkt für schweres Müh'n kein Lohn.

* * *

Da ruft der Mann vom deutschen Maine:
„Ihr Freunde, das führt nicht zum Heil!
Wo jeder froh geniesst das Seine,
Gebührt dem Schwarzen auch sein Teil."

„Der Himmel schuf ihn nicht zum Knechte,
Noch ward euch Herrschermacht verliehn.
Der Menschheit heil'ge, ew'ge Rechte,
Vernehmt's — ich fordere sie für ihn!"

Es sollte noch anderthalb Jahrhunderte dauern, ehe die Sklavenketten fielen. Noch bedurfte es der Opfer, die ihr Mene Tekel mit dem Leben bezahlen mussten. „Einem Toten zum Gedächtnis" schrieb am 1. Dezember 1861 Eduard Dorsch:

„Wenn auf der Alpen überschneiten Höh'n
Der Wand'rer schreitet mit bestürzter Miene,
Da braucht es nicht das Donnerwort des Flöhn',
Vom leisen Schlaf zu wecken die Lawine;
Das Glöckchen eines Saumtiers ist genug,
Der Hungerschrei des Geiers oder Raben, —
Die erste Flocke reisst sich los im Flug,
Schneemassen folgen, Städte sind begraben.

Der Becher ist gefüllt; ein Tropfen mehr,
Und ungeduldig wird er überschäumen;
Ein Rosenblatt ist eine Last zu schwer
Fürs Volk, das müd', und es vergisst zu träumen.
Nur einen Anstoss braucht's, um tausend Weh'n
Der Opfer ihren Henkern zu vergelten, —
Nur eine Scholle, um darauf zu steh'n,
Und aus den Angeln hebt der Weise Welten.

John Brown, Du warst das Glöckchen, das erklang,
Du warst der Rabe, der verscheidend hauchte,
Du warst die Flocke, welche los sich rang,
Du warst die Scholle, die das Schicksal brauchte.
Hernieder auf das Haupt der Sklaverei,
Von dir geweckt, jetzt donnert die Lawine,
Zermalmend stürmet sie zum Tal und frei,
Schwirrt auf der Drohnen Grab die Arbeitsbiene."

Brown von Ossowattomie, der tollkühne Held von Harpers Ferry, verdient das Lob des Dichters, in welcher Zunge es auch erklinge, aber auch die kleine Schar, welche im ungleichen Kampfe gegen die Übermacht des Kapitals unterlag und den Versuch einer Befreiung aus sozialer Sklaverei am Galgen büsste, gebührt neben der Ehrung, welche ihr Tucker angedeihen lässt in den Worten:

"They never fail who die
In a great cause: the block may soak their gore;
Their heads may sodden in the sun; their limbs

Be strung to city gates and castle walls —
But still their spirit walks abroad."

voll und ganz die Strophe Bechtolds:

„So werden auch noch viele Helden fallen,
Die sich gewagt aus schützendem Asyl,
Und unentwegt der Wahrheit Bahnen wallen
Zum Blutgerüst statt zum ersehnten Ziel."

Was wäre die Poesie ohne ein verständnisvolles, liebendes Erfassen der durch die Vorgänge und Erscheinungen im All bedingten Stimmungen. Engländer wie Amerikaner haben dem lebendigen Naturgefühl beredten und deutereichen Ausdruck in gebundener und ungebundener Sprache gegeben, selbstverständlich ist auch der Deutsche nicht zurückgeblieben. Der Wechsel der Jahreszeiten, das Kommen und Gehen der Monate, das Erwachen und Absterben in der Schöpfung, die Tage der Aussaat und die der Ernte, ihre Schönheiten, ihre Eigenart, ihre Lehren spiegeln sich in deutschamerikanischen Dichtungen. Emerson beschreibt die unbegreiflich klaren, milden letzten Sommertage, „wo in der Welt eine Heiligkeit ist, die unsere Religionen überstrahlt und eine Kraft der Wirklichkeit, vor der das Heldentum zusammenschwindet." Von ähnlicher Auffassung zeugen die Verse „Indianersommer" von Schmitt:

„Der Sonnenball, der dort im Westen flammt,
Beschliesst des Tages Hohepriesteramt,
Als Opferwolke glüht die Abendröte;
Wie segnend breitet über das Gefild
Ein goldner Schein die Hände ernst und mild.
Noch einmal wirft das rote Sonnenherz
Den Liebeskuss zur Erde niederwärts.
Es ist, ols ob es in des Scheidens Schmerz
Den letzten Abschiedskuss den Fluren böte."

Ein anderer Dichter, Gieseler, schlägt mehr den Ton der Wehmut an und gedenkt des Scheidens, von dem Oktobertage künden. Seine Zeilen lauten:

„Allüberall in der Natur
Ein traumumfangnes Trauern;
Zuweilen durch die Wipfel nur
Zieht's wie ein fröstelnd Schauern;
Dann rieselt leise es herab
Gleich wie ein linder Regen:
Das sind die Blätter, die ins Grab
Sich sommermüde legen.

Ob heut noch einmal Sommerpracht
Den stillen Wald durchzittert —

Schon morgen wird von Sturmes Macht
Vernichtend er umwittert."

Dass das Fest der Liebe, das Weihnachtsfest mit dem schimmernden Lichterbaume und den Gaben, welche die Zweige niederziehen, die hohe Zeit, welche die grossen und kleinen Freuden bringt, ohne die kein Menschenleben verläuft, immer und immer wiederkehrt in der deutsch-amerikanischen Poesie, ist leicht begreiflich. Der Winter mit seinen Flocken und seinem Eiseshauche mahnt aber schon wieder an Auferstehung, an Erlösung, an neues Leben. So heisst es bei Hempel in dem Gedichte „In Eisesnöten":

„Alte Linde, du mein Retter
Von des Sommers Feuersluft,
Längst verweht sind deine Blätter
Und dein süsser Blütenduft.
Regenschauer, Fröste sandte
Uns der Norden über Nacht,
König Winter herrscht im Lande
Und du prangst in fremder Pracht.

Dein Gezweig, das blätterleere,
Selbst das allerkleinste Reis,
Hält umsponnen eine schwere
Diamantne Kruste Eis.
Deine Glieder, unter Qualen
Stöhnen, von der Last gepresst,
Tausend Sonnenfunken strahlen
In dem gläsernen Geäst.

Traget furchtlos das krystallen
Winterliche Prachtgewand,
Herz und Linde, es muss fallen,
Zieht der Frühling in das Land.
Neue Knospen, alte Linde,
Sprossen dir im Märzenhauch,
Armes Menschenherz, o finde
Der Erlösung Frühling auch!"

Und es schmilzt das Eis, es schwindet der Schnee, der Winter vergeht, es hebt sich die Scholle, an Zweigen und Ästen brechen Knospen hervor, ans Licht kriecht der Käfer, der Wurm empfindet von neuem sein Dasein, im lauen Sonnenstrahle zittert und blitzt es von metallisch-flimmernden Lebewesen. Da erwacht auch die Schöpferlust und die Muse weiht die empfindsame Dichterseele. In einem solchen Augenblick hat Hedwig Vogel in Californien ein Gedicht „Ostern" in Worte gekleidet:

„Die wilden Tauben hör' ich wieder girren,
Und blau verschleiert träumt das stille Meer,
Ich sah die Kolibris um Blumen schwirren,
Der alte Pfirsichbaum ist blütenschwer.

Zum Neste trägt die Schwalbe weisse Flocken,
Der Fliederbaum steht wieder grün belaubt,
Den Elfen läuten wilder Blumen Glocken,
Die Mandelbäume sind mit Gold bestaubt.

In allen Landen will der Lenz erwachen,
Und auf dem stillen, waldumsäumten See
Schwankt keck bewimpelt schon ein leichter Nachen,
Erklingt ein Lied von Liebeslust und Weh.

Im Flur und Hain ein selig Auferstehen,
Vom Bann erlöst, wird auch das Herze frei;
Lass mich den Frühling dir im Auge sehen,
Und herrlich wieder blüht auch mir der Mai."

Auch die amerikanische Flora und Fauna hat die Aufmerksamkeit hiesiger deutscher Dichter erregt und sie zu poetischem Schaffen getrieben. Der Kolibri, der Leuchtkäfer, die Rotbrust, die Hüttensänger, die Schwarzamsel, die Spottdrossel, der Mais, die Baumwollstaude, die Rebe, allen zum Lobe ist hier schon deutsches Wort im Verse erklungen. Eine Perle ist Thomanns „Gutedel" zu nennen, im Weinlande der pazifischen Küste entstanden. Der Dichter fragt:

„Wie nennt ihr die liebliche Traube hier?
Wie nennt ihr den Wein, den wilden?"

Ihm wird die Antwort:

„Gutedel; aus Deutschland holten wir
Ihn einst nach Sonomas Gefilden."

Und dem von Longfellow besungenen Ohiowein spendete Dr. Bauer gleich feurige Anerkennung in dem „Herbstlied 1853":

„Wie der Wein so reich und süss
Heuer ist geraten!
Will er uns das Paradies
Auf die Erde laden?
Des Ohio Hügelwand
Speiet süsse Lava;
Bist du dem Vulkan verwandt,
Funkelnder Catawba?"

Die Fülle des hiesigen Traubensaftes zeitigte und zeitigt noch jetzt zahllose begeisterte Dithyramben. Eines der besten Trinklieder Rattermanns schliesst mit den Zeilen:

„Drum muss der letzte Tropfen auch
Verschwinden aus dem Glas!
Stosst an, trinkt aus, nach altem Brauch,
Das gottbescherte Nass!
So lange noch die Rebe blüht,
Soll unser Wahlspruch sein:
Die Liebe hold, das frohe Lied,
Der gold'ne, süsse Wein,
Sie leben im Verein!"

Der Dreiklang Lieb', Lied und Labe; in immer neuen Wendungen ist ihm gehuldigt, seine Allmacht zugestanden, sein Walten erfleht worden. Die selbstlose, reine Liebe zur unschuldsvollen Mädchenschönheit veranlasst Robert Reitzel zu den rührenden Versen, welche das tragische Geschick der von ihm Besungenen andeuten:

„Ich denke dein wie einer Blume,
Die in der Knospe ich belauschte,
Wie eines hohen Himmelsliedes,
Das sanft durch meine Seele rauschte.
Ich denke dein, wie eines Sternes,
Des Strahlen ich in mich gezogen,
Es kam der Sturm, — ein letztes Leuchten —
Und dann verschlangen ihn die Wogen."

Die Erfüllung des Liebeswerbens, das Glück eines kosigen Heims und eines innigen Familienlebens, dann aber auch das herzzerreissende „Scheiden vom Liebsten, was man hat", ist Mittelpunkt des folgenden Gedichtes von Bernhard Bettmann:

„Es war ein Traum: Die Ros' in deinem Haar
Erglühte, als ich selig bei dir stand;
Du reichtest lächelnd mir die Blume dar,
Ich küsste sie, ich küsste deine Hand
Und riss dich an mein Herz; o Augenblick,
So reich an reinem, süssem, vollem Glück.
Es war ein Traum, ich weiss es wohl, und doch,
Es war so schön, ich wollt', ich träumte noch.

Es war ein Traum: ich sah ein kleines Haus,
Versteckt im Grün in friedlich stiller Ruh,
Das Kind auf deinem Arm tratst du heraus
Und winktest mir von fern schon Grüsse zu
Und jauchzend hängt der Knabe sich an mich;
Ich hob ihn auf und herzte ihn und dich.
Es war ein Traum, ich weiss es wohl, und doch,
Es war so schön, ich wollt', ich träumte noch.

Auf stillem Friedhof steh' ich nun allein,
Das Herz so schwer, das einst so froh und leicht,
Und deinen Namen les' ich auf dem Stein.
Ich ruf' ihn laut, doch selbst das Echo schweigt.
Da berg' am Stein ich weinend mein Gesicht
Und ruf' dich wieder, doch du hörst mich nicht.
Vereinsamt steh' ich hier im Weltenraum,
Allein, allein, o wär' es nur ein Traum."

Dass nur zu oft, wie das alte Epos schon kündet, Liebe Leid bringt, deutet Franz Pauly in dem Vierzeiler an:

„Eine Rose trug sie in blühender Pracht
An ihrer Brust in jener Nacht;
Auf ihrem Lager im Morgenrot,
Da lag die Rose welk und tot."

Deutsche Sprache, deutsches Lied! Wo wären Deutsche zusammengekommen in trüber und heiterer Zeit, im festlichen Prunksaale und im traulichsten Vereinszimmer, zu zweien und dreien oder in achtunggebietender Volksversammlung, dass sich die Anhänglichkeit an die Muttersprache nicht bemerkbar gemacht hätte. Die Achtung und Wertschätzung des Guten, die Überzeugung, dass die deutschen Laute ein Hort und ein Heiligtum, ein Schutz und ein Schild für das Beste und Bedeutungsvolle des germanischen Wesens und Wollens sein müssen, fordernd das unumstössliche Recht, empfehlend das Edle und das Hehre, solcher Art ist der Grundton von tausenden von Zeilen, teils kurz, schlicht und bündig, teils gewaltig, volltönend und zur Abwehr bereit. Die Vorzüge der deutschen Sprache kennzeichnet Grebners Gedicht:

Schön seist du nicht?
Er hat wohl nie gesungen, nie zu Orgelklang
Im deutschen Dom gehört den hehren Festgesang,
Der sagt, du seist nicht schön.

Mild seist du nicht?
Der Liebe Sprache kennt er nicht, Gekose leis
Ist fremd ihm; er sass nie in deutscher Freunde Kreis,
Der sagt, du seist nicht mild.

Stark seist du nicht?
Nie hört' er Manneswort, hat nie in wilder Schlacht
Gekämpft in deutschen Reih'n, kennt nicht des Kampfrufs Macht,
Der sagt, du seist nicht stark.

Gross seist du nicht?
Er weiss nicht, wie im fernen Land das helle Licht

Des Geistes mit der deutschen Sprach' durchs Dunkel bricht,
Der sagt, du seist nicht gross.
Bist alles ja!
Des Mannes Wort, der Liebe Flüstern, Schlachtenruf,
Gesang und Rede — wo die Sprach', die solches schuf?
Es ist die deutsche nur."

Von der Allmacht des deutschen Liedes aber heisst es in einem Sängergrusse von Nies:

„Durch des Urwalds Nacht, durch der Prairie Ried
Erklingt es aus tausend Kehlen —
Sei gegrüsst unser Lied, unser deutsches Lied,
Du Gluthauch lichtspendender Seelen!" —

Es wird nicht selten mit einem gewissen Stolze darauf hingewiesen, wie viele Namen sich auf einer Liste deutschamerikanischer Dichter befinden. „Deutsch in Amerika", eine Anthologie, vor einem Jahrzehnt in Chicago herausgegeben, erwähnt über 300 Männer und Frauen als mehr oder weniger erfolgreich im Dienste der Muse. Leider fehlt es immer noch an einer kritischen Zusammenstellung des Besseren, was hier geschaffen worden ist, und dessen ist überreichlich vorhanden. Freilich sehr zerstreut neben dem, was das vorher erwähnte Buch, der 1856 erschienene „Deutschamerikanische Dichterwald", die beiden von Steiger publizierten Büchelchen „Heimatgrüsse" und „Dornrosen", vornehmlich aber die Bände des als Fundgrube deutschamerikanischer Literatur nicht hoch genug zu schätzenden „Deutscher Pionier", und „Deutschamerikanisches Magazin", sowie die leider viel zu früh eingegangene „Deutschamerikanische Dichtung" bringen. Es wäre verdienstvoll, ein Bild des in der Poesie sich wiederspiegelnden Geisteslebens der Deutschen auf der westlichen Halbscheid zu entrollen. Pastorius, der Mann, welcher die erste Niederlassung der Deutschen auf diesseitigem Boden bewerkstelligte, würde uns als Bahnbrecher entgegentreten. Freilich mag die Jetztzeit wenig Geschmack an den Versen finden, in denen er die schmackhaften Früchte seines Gartens, die duftenden Blumen und die nützlichen Küchen- oder Arzneigewächse besingt. Dennoch können sie mit Ehren neben dem Schwulst eines Lohenstein, der Künstelei eines Hoffmannswaldau und der Nüchternheit eines Brockes, alle in jener Periode hochgeehrte Poeten Deutschlands, bestehen. Auch die Dichtungen der Siebentäger in Ephrata, überschwänglich und masslos in frömmelndem Pathos und in gesuchter Sentimentalität, und später die Gedichte einiger gelehrter Seelsorger sind nicht schlechter als manches gepriesene Erzeugnis des Mutterlandes. Kurz vor den zwanziger Jahren des letzten Säkulums begann der Strom der Auswanderung hierher abermals Männer zu tragen, deren Namen Glanz verbreiten. Als Repositorium der bald

sieh mehrenden poetisehen Arbeiten diente die im Jahre 1834 in Philadelphia ins Leben gerufene und lange unter gediegener Leitung fortgesetzte „Alte und neue Welt". „Die meisten der poetisehen Ergüsse, sagt Rattermann, gehören der patriotisehen Gattung an, das Streben nach Freiheit ist das Ideal derselben. Sie behandeln die unwürdigen Zustände im alten Vaterlande, denen die meisten der Dichter zum Opfer fielen." Aber, fügen wir hinzu, es klingt aus ihnen aueh die Sehnsucht, das Heimweh und nicht selten bittere Anklagen des Schieksals. Bei aller Wertschätzung der Vorzüge dieses Landes vermag der Eingewanderte doeh nieht das Land der Jugend, den Ort, wo seine Wiege stand, wo die Muttersprache süss ihm ans Ohr tönte, zu vergessen. Wilhelm Wagner verleiht dem Wunsehe des Wiedersehens Ausdruek, wenn er dichtet:

„O heiliger Boden, sei mir stets gegrüsst,
Du Heimat, die mein Paradies umschliesst!
Auch in der fremden Welt denk ich an dieh;
Und neigt dereinst des Lebens Sonne sieh,
Dann Vater, lass dahin, dahin
Noch einmal mich diesseits der Urne ziehn."

Noeh ergreifender heisst es in dem viel und mit Reeht bewunderten Gedichte von Krez: „An mein Vaterland" zum Schlusse:

„Land meiner Väter, länger nieht das meine,
So heilig ist kein Boden, wie der deine,
Nie wird dein Bild aus meiner Seele sehwinden,
Und knüpfte dich an mich kein lebend Band,
So würden mieh die Toten an dieh binden,
Die deine Erde deekt, mein Vaterland!

O würden jene, die zu Hause blieben,
Wie deine Fortgewanderten dieh lieben,
Bald würdest du zu einem Reiehe werden,
Und deine Kinder gingen Hand in Hand
Und machten dich zum grössten Land auf Erden,
Wie du das beste bist, o Vaterland."

Der Deutsche ist ein Vorkämpfer gewesen für eehte Humanität, für das wahrhaft Grosse und Sehöne, für die Loslösung von den Fesseln nativistischer und sektiereriseherUnduldsamkeit, für dieHoehhaltung reiner Lebensfreude und massvollen Lebensgenusses. Für ein „Grossamerika" hat er Gut und Blut eingesetzt, die Freiheit hat er im Liede verherrlieht, mit dem Sehwerte verteidigt. Eines der sehwungvollsten Lieder, die diesseits des Ozeans gesungen wurden, ist Sehmitts „Sterne und Streifen":

„Im Morgenwind in der Sonne Gold
Der Freiheit heiliges Banner rollt;
Sein Rauschen tönt wie Adlerflug
Um Alpenhäupter im Siegeszug.
Es klingt wie Rauschen im Urwaldsdom,
Es klingt wie das Brausen im Felsenstrom,
Es klingt wie die Brandung am Klippenstrand
Von See zu See und von Land zu Land:
Freiheit, Freiheit!

Wie die ewigen Sterne vom Himmelszelt
Herniedergrüssen zur träumenden Welt,
Wie im blauen Äther ihr Lied erglüht,
Erfreuend, erhebend das Menschengemüt,
So grüssen die Sterne des Banners, wenn hold
Es den staunenden Blicken der Völker entrollt,
So kündet ihr Anblick vom heiligen Hort
Dem Lande der Freien das herrliche Wort:
Freiheit, Freiheit!

So zogen es voran einst der Väter Heer,
Als die Knechtschaft dräute und Fesseln schwer,
So hat es ermutigt die Kämpfer im Streit,
So hat es die Waffen der Krieger gefeit,
So hat es die heilige Lohe geschürt,
So hat es zum herrlichen Siege geführt,
So hat es gewährt ihnen köstlichen Lohn,
So hat es geheiligt die Union:
Freiheit, Freiheit!

Und auch die Ereignisse im Mutterlande, seine Schicksale und seine Errungenschaften haben in der deutschamerikanischen Sphäre stets einen Nachhall gefunden und als Tribut der Anhänglichkeit Freudenklänge oder Trauerweisen geweckt. „Deutschland erwacht" singt 1870 Ernst Anton Zündt:

Blitze zucken, Funken sprühen,
Und es bebt die trunk'ne Luft;
Ein gewalt'ger Donner sprenget
Des Kyffhäusers dunkle Gruft.

Und der alte Barbarossa
Fährt vom langen Schlaf empor,
Blickt um sich, es strahlt die Sonne
Hell durchs offne Felsentor.

Millionen Stimmen rufen:
Tritt hervor ans Licht, o Held!
Sieh dein Volk, es steht vereinigt,
Stark wie keines in der Welt!"

Mit Stolz vermag der Sohn Germaniens seiner alten, nun so mächtig entwickelten Heimat zu gedenken: stolz aber kann Deutschland auch sein auf seine Kinder, die in der Ferne mit Liebe der Stätte ihrer Geburt sich erinnern. Den Ruhm des alten Vaterlandes hat der Ausgewanderte in jeder Weise hochgehalten, den seines Adoptivlandes der eingewanderte Deutsche gewahrt. Es ist, als seien die Worte des Perikles für die Deutschen geschrieben: „Wir haben von unserer Tatkraft grosse Beweise gegeben und sie wahrlich nicht unbezeugt gelassen. Freunde und Feinde, die wir gezwungen haben, unsere Verdienste anzuerkennen, und die ewigen Denkmale unserer Anwesenheit, die wir gestiftet, werden für und von uns zeugen immerdar". In diesem Sinne mag die Strophe eines nach draussen zurückgekehrten Pädagogen und Literaten, der hier vergeblich um den Erfolg warb, welcher drüben ihm wurde, dessen Kritik leider aber deutschamerikanischen Dichtern wenig Wohlwollen zeigte, diese Arbeit beschliessen:

„Nicht fremd mehr sind uns diese Auen,
Drauf wie im alten Vaterland
Die Sterne tröstend niederschauen,
Denn Heimat ward uns dieser Strand;
Wir haben Schweiss und Blut gegeben
Als Zeugen unsrer Lieb' und Treu,
Es kündet unser bess'res Streben:
Der Kern blieb alt, das Kleid ward neu."

Einiges über die Berufsbildung des Lehrers.

Von **Prof. Jno. Barandun**, Pittsburg, Pa.

„Sie sagen, das mutet mich nicht an,
Und meinen, sie hätten's abgetan".
Goethe.

„Nicht dem Prunk, sondern dem Gebrauch". Herbart.

Wenn der Laie oder der Fremde die Schulen eines Landes beurteilen will, wendet er sich gewöhnlich an die Berichte der Statistik. Das Land, welches das meiste Geld für Schulhäuser, Seminare oder Normalschulen, Hochschulen, Laboratorien und neue, kostspielige Erziehungs-Experimente ausgibt, hat nach seiner Ansicht auch immer die besten Schulen. Dies ist ungefähr so logisch, als wenn man behaupten wollte, die Frau, die das meiste Geld auf ihre Ausstattung verwendet, müsse auch immer die beste Frau sein. Es mag hie und da einmal zufälligerweise zutreffen. Dass eine Stadt oder ein Land irgend einem Fachgelehrten eine enorme Besoldung zukommen lässt, oder gewisse Erziehungsanstalten mit stolzen, ehrwürdigen Namen schmückt, ist ebenfalls noch lange kein richtiger Wertmesser für den Unterricht, der seiner jungen Generation erteilt wird. Imgrunde sind dies, wie jeder wirkliche Erzieher wohl weiss, Äusserlichkeiten, die mit dem Kern der Sache wenig oder nichts zu schaffen haben. Wie man den Karakter eines Menschen am sichersten nach den Zielen beurteilen kann, die dieser im Leben verfolgt, so lassen sich auch die Schulen eines Landes am besten nach ihrem Ziele beurteilen, und nach den Mitteln, die zur Erreichung desselben dienen sollen.

In der nachfolgenden kurzen Besprechung muss ich von den Fachschulen gänzlich absehen, obschon ich wohl weiss, dass auch in denselben ein tüchtiger Lehrer erzieherisch und wahrhaft bildend wirken kann. So nützlich und notwendig dieselben auch an und für sich sind, so haben sie doch mit der eigentlichen Erziehung unmittelbar nichts zu tun. Ihr Ziel besteht bloss darin, ihren Schülern auf leichte, sichere, vielleicht gar spielende Art die Kenntnisse beizubringen, die einem bestimmten, praktischen Zwecke dienen sollen. Die Schüler solcher Schulen bereiten sich auf irgend ein Examen vor, das für ihr späteres Fortkommen wichtig ist, oder sie betreiben ein bestimmtes Brotstudium: sie wollen Handelsgehülfen, Mechaniker, Chemiker, Aerzte, Advokaten, Prediger, Priester, Apotheker u. s. w. werden. Die zweckmässige, vielseitige Ausbildung ihres geistigen Lebens, ihr innerster, wahrer Charakter, kommt dabei direkt nicht in Betracht. Für den eigentlichen Pädagogen haben daher solche Unterrichtsanstalten nicht mehr und nicht weniger Interesse als die Fabriken, die gewisse Waaren oder phonographische Apparate herstellen.

Er weiss, dass Kenntnisse, die bloss und ausschliesslich dazu dienen sollen, ihrem Besitzer Geld oder Ansehen zu verschaffen, so nützlich sie auch zum Fortkommen im Leben sind, doch mit ächter Bildung und Erziehung unmittelbar nichts zu tun haben.

Wir müssen uns also auf die Erziehungsschulen im eigentlichen Sinne des Wortes und deren Lehrer beschränken, um von denselben aus zum Gegenstand unserer Besprechung zu gelangen. Bevor wir aber wissen, welche wir dazu zu rechnen haben und welche Lehrer an ihnen wirken sollten, wird es notwendig sein, die Ziele einer solchen Schule zu kennen. Wie wir schliesslich sehen werden, ist das, was ich hier vorausschicken muss, um möglichst richtig verstanden zu werden, nur eine scheinbare Abschweifung von unserm Thema, welches ich dabei keineswegs aus dem Auge lasse.

Die verschiedenen pädagogischen Richtungen alter und neuerer Zeit stellen, wenigstens dem Wortlaut nach, verschiedene Erziehungsziele auf. Die körperliche Erziehung, die ebenfalls, und natürlich mit Recht, betont wird, können wir hier ruhig übergehen, da sie ihre Prinzipien von der Physiologie entlehnt, und ihr Wert oder Unwert von der seelischen Ausbildung abhängt. Sie gehört dem Prinzip nach in das Gebiet des Arztes. Kehren wir also nach dieser Nebenbemerkung zum eigentlichen Gebiete der Erziehung zurück. Trotz ihrer abweichenden Ansichten in Einzelheiten stimmen doch alle bedeutenderen Pädagogen darin überein, dass es sich dabei um geistige Zustände, — gleichviel, was man unter dem Worte „geistig" verstehen mag, — um ein geistiges Leben handelt, das der Erzieher bei seinen Zöglingen anbahnen, befördern oder ausbilden soll. Auch dürften die meisten damit einverstanden sein, dass dieses geistige Leben den Gesetzen der Ethik und der Natur entsprechen soll. Wie die Uebertretung ethischer Gebote gleichbedeutend ist mit der Verletzung von Naturgesetzen hat meines Wissens der geniale Philosoph, oder richtiger Naturphilosoph, Herbert Spencer am klarsten gezeigt. Ein sittlicher, der Vernunft entsprechender Karakter, ein gesunder, idealistisch gesinnter und doch zugleich praktischer Geist sollte auch nach dem sehr kühl denkenden und besonnenen Herbert Spencer das Ideal der Erziehung bilden, wenn er dies auch in seinem klassischen Werke über die Erziehung nicht gerade mit den gleichen Worten ausspricht. Leider hat bei ihm der Einzelne nur als Mitglied der Herde einen Wert, was den individualistisch gesinnten Deutschen wenig anmutet. Es ist daher ein unsterbliches Verdienst Herberts, Max Stirners und vor allem Nietzsches, dass sie das Vorrecht der Individualität, die Wahrheit, dass der Einzelne zunächst für sich selber da ist und einen von der Gesamtheit unabhängigen Wert, eine individuelle Bestimmung hat, zu verschiedenen Zeiten und auf verschiedene Weise aufs entschiedenste betont haben. Worin der unabhängige, ethisch gebildete Karakter besteht und wie er zu verwirk-

lichen wäre, darüber kann natürlich nur die Psychologie genauern Aufschluss geben. Damit meine Bemerkungen allen verständlicher werden, scheint es mir also unbedingt notwendig, einen Augenblick bei derselben zu verweilen. Natürlich kann ich hier bloss über die notwendigsten Punkte einige kurze Andeutungen geben. Diese werden aber das Nachfolgende vielleicht einleuchtender erscheinen lassen und auch manchen zum tiefern Studium dieser Fragen anregen.

Das gesamte Seelenleben beruht auf den Vorstellungen, wie sich die Bevölkerung eines Staates aus den einzelnen Individuen zusammensetzt. Wie das Volk im Staat, so bilden auch die Vorstellungen gleichsam Gesellschaften, Klassen, Gruppen oder Kreise. Auch die Vorstellungen haben ihren "Kampf ums Dasein"; die weniger starken, die, welche geringere Kraft und Klarheit besitzen, werden von den andern, stärkeren, verdunkelt, aber niemals vernichtet. Sie können später wieder ans Licht des Bewusstseins kommen, wie auch unterdrückte Individuen nicht selten sich wieder emporarbeiten. Aus der Wechselwirkung zwischen den Vorstellungen entsteht nach und nach das gesamte geistige Leben, von dem im letzten Grunde unser Wert, unser Wohl und Wehe abhängt. Alles, was wir mit den Sammelnamen Verstand, Vernunft, Gefühl und Wille bezeichnen, ist aus dieser Wechselwirkung entstanden. Selbst das unbewusste Seelenleben — worüber, nebenbei bemerkt, ein gewisser Waldstein in New York ein treffliches Büchlein veröffentlicht hat und welches auch der Philosoph John Fiske ausführlicher beleuchtet — das mit unsern natürlichen Trieben und Anlagen eng verbunden ist, kann nur dann Einfluss auf uns gewinnen, wenn unsere Vorstellungen, die schon einmal im Bewusstsein waren, ihm keinen genügenden Widerstand zu leisten imstande sind, also wenn die innere Einheit oder die geistige Gesundheit fehlt. Die einzigen Seelenkräfte sind daher die Vorstellungen selber, sobald sie mit einander zusammentreffen und sich gegenseitig hemmen, fördern, verschmelzen oder verbinden. Es ist leicht einzusehen, dass kein Lehrer oder Erzieher eine bestimmte, zielbewusste Wirkung auf das Seelenleben seines Zöglings ausüben kann, der nicht mit der Natur, den Gesetzen desselben, genau vertraut ist. Er muss wissen, wie klare Vorstellungen erzeugt werden; wie sie mit einander zu verbinden sind; wie Urteile und Schlüsse entstehen; er muss das Kind anleiten können, Begriffe aus den Anschauungen selber zu abstrahieren; er soll mit den verschiedenen Arten der Gefühle vertraut sein, um solche durch den Unterricht erzeugen zu können; er soll wissen, wie ethische Gefühle, Urteile, Schlüsse entstehen; wie der Wille entsteht und durch den Unterricht gebildet werden kann; den Unterschied zwischen dem blos mittelbaren und dem ächten, unmittelbaren Interesse muss er kennen, und das letzere nach und nach in des Zöglings Seele erzeugen und stärken, denn das selbstlose, freudige Interesse an allem, was Menschen getan und gelitten, an der

Natur und ihrem Studium, ist das einzige sichere Gegengift gegen den natürlichen Egoismus und lehrt den Menschen edlere Freuden und Ziele kennen; zu diesem Zwecke muss er wissen, wie sich die verschiedenen Lehrfächer um den Gesinnungsstoff, der mit Willensverhältnissen zu tun hat, konzentrieren lassen, und sollte genau vertraut sein mit den oft komplizierten Erscheinungen der Apperzeption, Abstraktion und der frei steigenden Vorstellungen, die sich besonders in den Spielen der Kinder kundgeben. Denn was der Erzieher im wahren Sinne des Wortes im Zögling erzeugen soll, ist an und für sich ein geistiges Kunstwerk, ein inneres Leben, das am Wohl und Wehe der Menschheit und des Einzelnen, an den Fortschritten der Kultur, am Wohlergehen des Vaterlandes, an allem Schönen, Wahren und Guten regen, selbstlosen Anteil nehmen und dabei den Gesetzen der Natur und der Vernunft willig gehorchen soll. Die Vorstellungen müssen zu diesem Zwecke so geordnet und verbunden sein, dass im Notfall alle einander zu Hilfe kommen oder reproduziert werden, so dass, wie Göthe sagt, "ein Schlag tausend Verbindungen schlägt". Dies ist die geistige Regsamkeit, die die Natur den schöpferischen Geistern, den "Genies" verliehen. Durch Erziehung kann sie bis zu einem gewissen Grade allen Zöglingen zu Teil werden, die nicht geborene geistige Krüppel sind. Lessing sagte daher mit vielleicht mehr Recht, als er selber ahnte: "Der Knabe muss ein Genie werden, oder es kann nichts aus ihm werden." Doch würde uns dies Thema zu weit führen. Auch das "Wohlgefühl des Gelingens", das auf diese Art im Zögling entsteht, ist vom höchsten pädagogischen Wert. Bei einem solchen Unterricht wird die Disziplin natürlich auch sehr erleichtert, und die Examina und Schaustellungen werden überflüssig, sie dienen sowieso nur der Eitelkeit und damit dem Egoismus. Der Lehrer, der psychologisch richtig unterrichtet, wird bald finden, dass er vor den andern grosse Vorteile voraus hat; er erfährt bald, dass nur im tüchtigen Idealen das wahrhaft Reale und Praktische liegt. Der Weg ist anfangs etwas mühsam, belohnt aber nach und nach durch die herrlichsten Aussichten und Erfolge in jeder Hinsicht.

Es versteht sich von selbst, dass eine Erziehung im eigentlichen Sinne des Wortes, bei der es vor allem auf die Ausgestaltung eines zweckmässig geordneten Vorstellungsschatzes ankommt, früh anfangen muss. Abgesehen von den Privatschulen, für welche natürlich die gleichen Grundsätze gelten, ist die Volksschule ihr Fundament, ihr Hauptgebiet, oder sollte es sein. Von derselben aus kann sie in den höhern Schulen, die eine allgemeine, ächte Bildung bezwecken, fortgesetzt werden, bis endlich das Leben an die Stelle der Schulen tritt. Es wird auch klar sein, dass es bei der wirklichen Erziehung und Bildung der Jugend in erster Linie nicht auf kostbare Schulgebäude, Laboratorien u. dgl. ankommt, sondern auf den Erzieher, den Lehrer, selbst. Von seiner

Ausbildung, seiner Berufstreue, seinem Enthusiasmus, hängt der Erfolg der Schule ab. Der wirkliche Lehrer ist, wie der Dichter, im gewissen Sinne als solcher geboren. Er muss ein Seelen-Bildner sein, mit künstlerischen Anlagen begabt, der, wie Lessing sagt, „im rohen Marmorblock die göttliche Gestalt sieh denkt", die er formen will: Begeisterung für seinen hohen Beruf, ein poetischesGemüt, damit er sieh leicht auf den geistigen Standpunkt des Kindes stellen kann, geistige Regsamkeit, die im Unterricht alles zu verwerten versteht und sieh keiner Schablone fügen mag, Menschenliebe und ein gesunder Idealismus sind ihm unentbehrlich, wenn er nicht zum blossen Handwerker und Taglöhner herabsinken soll. Aber wie bei jedem von der Natur reichlich begabten Menschen, so müssen auch bei ihm diese Anlagen entfaltet und richtig ausgebildet werden, wenn sie zum Besten seiner Zöglinge und der Menschheit wirken sollen, sonst nützen sie wenig oder nichts. Der Lehrer muss einsehen lernen, dass sein Beruf der höchste und wichtigste ist, den es geben kann; er soll wissen, dass von seiner Wirksamkeit die Zukunft der Nation abhängt, die sich ja aus den einzelnen Individuen zusammensetzt. Keine staatliche oder kirchliche Partei, kein Staatsmann, Fürst oder politischer „Reformer" kann dauernde Resultate erzielen, wo die Menschen für den Fortschritt, für ein höheres Ideal, kein Verständnis haben. Erzieher, d. h. Künstler im wahren Sinne des Wortes, sind auch die Dichter und Schriftsteller; aber sie werden kein Gehör finden, wo ihnen nicht ihr wichtigster Bahnbrecher und Kollege, der Lehrer, vorgearbeitet hat.

Es hängt somit ausserordentlich viel davon ab, dass der Staat, die Menschheit, gute Erzieher oder Lehrer haben. Aber ohne gründliche berufliche Ausbildung ist dies nicht möglich. Der Lehrer braucht dieselbe mindestens ebenso sehr, wie der Arzt, der Chemiker, der Astronom, u. s. w. Sie alle müssen das Feld ihrer Tätigkeit gründlich kennen, sonst leisten sie nichts oder richten bloss Unheil an. Das sollte doch selbstverständlich sein; dennoch gibt es Leute, die dies nicht zu begreifen scheinen. Mit solchen zu streiten, wäre nicht der Mühe wert. Diese Ausbildung sollten die pädagogischen Seminare oder Normalschulen besorgen. Wir wollen zunächst untersuchen, ob dieselben dies bei uns in Pennsylvanien auch wirklich tun. Ich hatte weder Zeit noch Gelegenheit, unsere Normalschulen alle eingehend zu studieren. Es war dies für den Zweck dieser Besprechung, die hauptsächlich mit positiven Vorschlägen zu tun hat, auch gar nicht nötig. Die an und für sich freilich kurzen Berichte der meisten hiesigen Normalschulen zeigen nur zu klar, wie wenig dieselben ihrem Zwecke entsprechen.

Schon die Anordnung eines solchen Berichtes kommt dem kritischen Auge etwas verdächtig vor, insofern sie einen Schluss auf das erlaubt, was den Leitern einer solchen Schule von der grössten Wichtigkeit zu sein scheint. Da werden z. B. die Gebäude und Einrichtungen beschrieben und

photographiert, natürlich mit einigen hübschen Mädchen im Vordergrunde, die äusserst zufriedene Gesichter zeigen, um zu beweisen, dass ihnen nichts abgeht. Die schöne Umgebung, die Aussichtspunkte, werden ebenfalls im Bilde vorgeführt. Auf Laboratorien, wo ja so viel Zeit vertrödelt werden kann, wird mit Stolz hingewiesen; ebenso auf Bibliotheken, deren Inhalt, nach dem Katalog zu schliessen, offenbar mehr auf Zeitvertreib und oberflächliche Schöngeisterei, als auf ernste Studien berechnet ist; Kirchen, Eisbahnen und dgl. werden ebenfalls sorgfältig aufgezählt. Wo der Handfertigkeitsunterricht eingeführt ist, geht er weit über das Bedürfnis hinaus, denn der Erzieher soll vor allem Menschen, nicht blosse Handwerker heranziehen. Die Ausbildung in gewissen Fertigkeiten, Luxusfächern, alten und neuen Sprachen, die für den Lehrer zwecklos sind, und die er doch selten oder nie bemeistern wird, in Künsten, die hauptsächlich als Lockmittel dienen, um Schüler anzuziehen, und manchem anderen unpraktischen Zeug wird ganz besonders betont. In mehreren Anstalten kommen noch allerlei Allotria hinzu, wie Kochkurse für beide Geschlechter, Gesellschaften, um auf die Umgebung „erziehend einzuwirken", zeitraubende sog. wissenschaftliche Experimente, u. s. w. Aber das alles könnten wir hingehen lassen, vorausgesetzt, dass die Hauptsache, d i e e i g e n t l i c h e B e r u f s b i l d u n g, dabei nicht zu kurg käme.

Welchen Aufschluss erhalten wir nun darüber? Mit Stolz weist der Berichterstatter darauf hin, dass die Anstalt eine "Musterschule" besitzt. Das ist ja ganz prächtig! denken wir zuerst. Aber fragen wir weiter, wie die angehenden Pädagogen daselbst den Unterricht erteilen; ob sie sich darauf vorbereiten; ob sie dort wohlverstandene Theorien praktisch anwenden lernen; ob sie wirklich ein klares Bewusstsein dessen haben, was sie in der Musterschule tun, oder bloss dem gedankenlosen Schlendrian folgen, so erhalten wir darüber zunächst keinen Aufschluss. Um solche Kleinigkeiten kümmert man sich offenbar nicht im mindesten. Das sind ja nach Ansicht der Berichterstatter Nebensachen, nicht der Rede wert. Aber wenn wir recht fleissig suchen, finden wir irgendwo in einem bescheidenen Winkel des Buches die ganz beiläufige Bemerkung, dass in der Anstalt auch Psychologie, besonders experimentelle, zu den Lehrfächern gehöre, und sogar Pädagogik, wenn es hoch kommt. Selbst Geschichte der Pädagogik wird mitunter genannt, und die Namen von zwei oder drei ziemlich bedeutungslosen "Pädagogen", die einmal ein Textbuch — verbrochen haben, werden dabei angeführt. Das ist so ziemlich alles. Von der Wichtigkeit der eigentlichen Berufsbildung für den angehenden Lehrer, und wie die letztere am besten angebahnt werden kann, scheinen die meisten Leiter solcher angehender "Lehrerbildungsanstalten" auch keine blasse Ahnung zu haben. Ihnen ist das rein Äusserliche, Zufällige, was irgendwie der augenblicklichen Mode dient, die Hauptsache. Reklame

zu machen, recht viele Studierende anzulocken, von denen ein Teil ganz andere Ziele verfolgt, als den Lehrerberuf, nur darauf geht ihr wirkliches Sinnen und Trachten. Aber ich will hier nicht weiter darauf eingehen, denn das blosse Kritisieren an und für sich hilft nichts, oder selten etwas. Es würde, wie schon Pestallozzi bemerkte, umsonst sein, denjenigen, die nie ein Licht gesehen, begreiflich zu machen, dass sie im Dunkeln wohnen; aber zeigt ihnen das Licht, und sie werden von selber herausfinden, dass sie vorher im Finstern waren, ohne dass es nötig wäre, es ihnen direkt zu sagen. An der Negation und Kritik des Bestehenden fehlt es unsrer Zeit wahrlich nicht; was uns am meisten fehlt, ist dagegen das Positive, welches an die Stelle des Unhaltbaren oder Fehlerhaften treten soll. Wir sind zu kritisch, zu wenig produktiv. Aber mit dem blossen Niederreissen ist's nicht getan; das Aufbauen ist noch wichtiger.

Ich habe es deshalb für das Beste gehalten, das Hauptgewicht auf positive Vorschläge zu legen. An neuen Ideen fehlt es ja am meisten, d. h. an solchen, die sich wissenschaftlich begründen lassen; an blossen Utopien haben wir allerdings Ueberfluss. Sie schiessen wie Pilze empor und vergehen ebenso schnell. Die Vorschläge, die ich Ihrer Beachtung empfehlen möchte, und die sich teilweise schon aus dem ersten Teil dieses Vortrags von selbst ergeben, sind übrigens keineswegs neu im eigentlichen Sinne des Wortes, sondern gründen sich auf die Psychologie und wissenschaftliche Pädagogik der Herbart'schen Schule. Natürlich musste ich auf die hiesigen Verhältnisse Rücksicht nehmen. Bemerken möchte ich noch, dass ich bloss die Absicht hatte, einige Anregungen zu geben, die zu weiterem Nachdenken über die Sache veranlassen sollen; ich müsste sonst ein ganzes Buch schreiben. Wenn es mir gelingt, das Bewusstsein eines grossen Mangels in unserer Lehrerbildung wachzurufen und den Weg anzudeuten, auf dem Abhülfe möglich wäre, so ist der Zweck dieser anspruchslosen Besprechung erreicht.

Der Zweck der Normalschulen oder Lehrerseminare sollte ausschliesslich darin bestehen, tüchtige Lehrer und Lehrerinnen heranzubilden. Ist dies bei uns der Fall? Verfolgt wenigstens ein Teil unserer Normalschulen nicht ganz andere Ziele? Nehmen sie nur solche Zöglinge auf, die sich dem Lehrerberufe widmen wollen? Diese Fragen mag sich jeder selber beantworten, der unsere Verhältnisse kennt. Fragen wir lieber weiter, welche Kenntnisse und Eigenschaften ein tüchtiger Lehrer, der nicht blos abrichten, sondern wirklich erziehen will, haben muss. Darüber habe ich in meinen kurzen Andeutungen über des Lehrers Einwirkung auf das Seelenleben des Zöglings und über die Wichtigkeit des Erzieherberufes gesprochen. Dem dort Gesagten möchte ich noch hinzufügen, dass die sprachlich-historische Veranlagung, die humanistische Richtung, die besonders menschliche Verhältnisse im Auge hat, also Geschichte, Sprachen, Literatur, Philosophie im deutschen Sinne des Wor-

tes, Pädagogik und Poesie umfasst, ihren Besitzer zum eigentlichen Erzieher besonders qualifiziert; dies sollte bei der Auswahl von Aspiranten für den Lehrerberuf in Erziehungsschulen besonders beachtet werden. Die mathematisch - naturwissenschaftliche oder realistische Anlage gibt Macht über die Natur und ihre Kräfte; sie ist für den Fortschritt der Menschheit von der grössten Wichtigkeit; aber die Tiefen des menschlichen Gemütes und Gedankenlebens sind ihr fremd. Sie wird die besten Fachlehrer auf ihrem eigenen, grossartigen Gebiete liefern können. Diese Andeutungen erlauben auch einen Schluss auf die leitenden Geister, die in den Normalschulen wirken sollten. Handelte es sich in denselben um ein blosses Brotstudium, so könnte die Auswahl der Lehrkräfte gleichgültig sein, vorausgesetzt, dass dieselben in ihrem eigenen Fach gut beschlagen wären. Aber wo es sich um höhere Ziele handelt, ist es nicht so leicht, passende Lehrkräfte zu finden. Der Leiter einer Normalschule muss die gleichen Kenntnisse und Eigenschaften besitzen, die dem Lehrer an einer Erziehungsschule unentbehrlich sind, aber seine pädagogische und philosophische Bildung sollte noch gründlicher und umfassender sein. Er sollte es auch verstehen, mit den andern Lehrkräften harmonisch und zielbewusst zusammenzuwirken.

Die Auswahl des Unterrichtsstoffes, die Gestaltung des Lehrplanes, die Unterrichtsmethode, erfordern für die Normalschule ganz besondere Sorgfalt, wenn nicht viele kostbare Zeit verloren gehen soll. Auch hier wäre eine Konzentration der einzelnen Fächer um einen Mittelpunkt sehr am Platze, sowie die fortgesetzte Anwendung der formalen Unterrichtsstufen, damit der junge Erzieher sich durch die lebendige Anschauung und praktische, persönliche Erfahrung daran gewöhnen könnte, und sein Takt und das "pädagogische Gewissen" gründlich ausgebildet würden. Natürlich müsste in der Normalschule statt des Gesinnungsstoffs der Volksschule die Pädagogik in allen ihren Verzweigungen in den Mittelpunkt gestellt werden. Psychologie und Ethik würden auch in andern Fächern, wie Geschichte, Literatur, Kunst, Aesthetik, und sogar in der Geographie, Physiologie, ja selbst an den Handarbeiten und Leibesübungen Beziehungs- oder Verbindungspunkte genug finden. Der künftige Erzieher würde so einen einheitlich geordneten Gedankenkreis in sich ausbilden, in dem alles am richtigen Platze wäre und zu einander in Beziehung stünde, wie beim Genie, von dem ich oben sprach. Aber solch ein ideales Seminar wird noch lange ein frommer Wunsch bleiben, und ich will daher nicht näher darauf eintreten. Kehren wir also zur Wirklichkeit zurück und sprechen wir von dem, was mehr Aussicht auf Verwirklichung haben dürfte, also von dem ersten Schritt in der rechten Richtung.

Es versteht sich, dass auch unter den hiesigen Verhältnissen eine möglichst gründliche Ausbildung des künftigen Erziehers in den ver-

schiedenen Zweigen der Erziehungswissenschaft angestrebt werden muss. Psychologie, Methodik, Ethik und wenigstens die wichtigsten Forderungen der Pädagogik im engeren Sinne sollten von ihm möglichst gründlich studiert werden. Darauf werde ich nachher zurückkommen. Den pädagogischen Fächern kommen die Gesinnungsfächer am nächsten, d. h. sie sind für den Erzieher die wichtigsten nach der Pädagogik, denn ihr Gegenstand ist der Mensch selber mit seinem Wirken und Leiden, Fühlen und Wollen. Sie haben daher den grössten erzieherischen Wert. Die verschiedenen Zweige der Geschichte, die Literatur, und in gewissem Sinne die Sprache, — insofern dieselbe als die Schatzkammer oder die silberne Schale angesehen wird, die die kostbarsten Schätze des Menschengeistes enthält, oder als der goldene Schlüssel zu den unerschöpflichen Perlen des menschlichen Herzens,—sie alle wirken, im Unterricht richtig verwertet, unmittelbar auf die Gesinnung, das Fühlen und Wollen, und somit auf den Charakter ein, wesshalb eine gründliche Vertrautheit mit ihnen für den Erzieher von der grössten Wichtigkeit ist. Der Anwendung der Psychologie und Ethik in der Beurteilung historischer Personen oder literarischer Charaktere haben wir schon oben gedacht. Zwischen den pädagogischen und den Gesinnungsfächern bestehen so viele direkte und innige Beziehungen, dass sich daraus ganz von selbst eine Hauptgruppe bildet. Mit der Geschichte steht auch die Kenntnis der Erde im innigsten Zusammenhang, und von den pädagogischen und den Gesinnungsfächern führen zahlreiche Fäden zu den Naturwissenschaften im weitern Sinne, Zoologie, Botanik, Chemie, Physik, Physiologie und Biologie hinüber und von dort zurück, so dass die beiden Gruppen einander ergänzen und beleuchten. Gesang und Musik stehen mit den Gesinnungsfächern in Zusammenhang, Rechnen und Mathematik mit der naturwissenschaftlichen Gruppe. Der Handfertigkeitsunterricht findet Anknüpfungspunkte an der Pädagogik und Methodik, wenn er im Seminar erteilt wird, und die Leibesübungen an der Physiologie. Auf die angedeutete Art liesse sich in unsern Normalschulen unmerklich, gleichsam als ungezwungene, natürliche Folge eines psychologisch begründeten Unterrichts, eine Art Conzentration herstellen, die den günstigsten Einfluss auf die spätere Tätigkeit des Erziehers oder Lehrers haben müsste, dem die richtige Erteilung des Unterrichts sowohl durch sein Fachstudium, als auch durch persönliche Erfahrung an sich selber, schon im Seminar gleichsam zur zweiten Natur geworden wäre. Ueber die philosophische Ausbildung des Lehrers im engeren Sinne des Wortes liesse sich vieles hinzufügen, aber dies würde uns zu weit führen. Religiöse Fragen müssen wir in Amerika ganz übergehen, obschon eine Volkserziehung ohne die Hilfsmittel, die die Religion darzubieten vermöchte, ein Problem ist, dessen Lösung man nicht leicht finden dürfte. Wir hätten also, um zu rekapitulieren, in der Normalschule drei Haupt-

gruppen: die pädagogischen Fächer: Psychologie, Methodik, Ethik, Pädagogik im engern Sinne, und günstigenfalls eine Exkursion in das Gebiet der eigentlichen Philosophie, um die geistige Einheit, soweit dies der Schule möglich ist, anzubahnen; zweitens und in enger Beziehung damit stehend, die Gesinnungsfächer: Geschichte in allen ihren Zweigen, Literatur und Poesie; drittens tritt die Gruppe der naturwissenschaftlichen Fächer im weiteren Sinne des Wortes hinzu, wie Geographie, Zoologie, Botanik, Physik, Chemie, Anthropologie,Geologie, u. s. w. Die formalen Fächer haben ohne die andern keine selbständige Bedeutung, aber an der richtigen Stelle sind sie von der grössten Wichtigkeit. Von letztern schliessen sich die Sprachen—besonders die Muttersprache—direkt an die Gesinnungsfächer an, Rechnen und Mathematik an die naturwissenschaftlichen. Andere, etwa hinzukommende Unterrichtsgegenstände lassen sich leicht an die oben genannten Gruppen anknüpfen. Es wird also leicht sein, auch in der Normalschule die Konzentration des Unterrichts durchzuführen, und ebenso leicht würde es sein, die formalen Unterrichtsstufen in ihren Hauptzügen — Apperception, Abstraktion und Anwendung auf wirkliche oder fingierte Fälle — fortwährend anzuwenden. Auf diese Weise würde der künftige Lehrer zu einer geistig regsamen, wahrhaft gebildeten Person werden, die sich leicht in jeder Lage zurechtfinden könnte und den Trieb und die Fähigkeit besässe, sich selbständig weiter zu bilden.

Hier ist wohl auch der geeignete Ort, um der Fremdsprachen zu gedenken, die in der Normalschule betrieben werden. Dass der Unterricht in den sogenannten klassischen Sprachen bei einer zwei- oder dreijährigen Studienzeit zu keiner gründlichen Kenntnis derselben führen kann, sollte die Erfahrung oft genug bewiesen haben; dieses Studium wäre also die reine Zeitverschwendung. Es raubt dem Zögling die Kraft und Zeit, die es für wichtigere Studien so nötig hätte, und führt zu keinem wertvollen, gediegenen Wissen. Die alten Sprachen sind auch an und für sich, besonders für den amerikanischen Lehrer, überflüssig, denn unsere lebenden Sprachen enthalten weit wertvollere Wissensschätze für Geist und Herz, als jene alten Pergamente der Griechen und Römer, und was sie uns mitzuteilen haben, steht dem modernen Bewusstsein viel näher, als die gallischen Metzeleien eines Cäsars oder die Helden Homers, die man heutzutage ins Irrenhaus schicken würde. Von den modernen Sprachen sollte aber diejenige gewählt werden, die den Lehrer in seiner Fortbildung am meisten fördern kann; die zugleich eine reiche Literatur aufweist, welche die Kultur- und Geistesrichtung der teutonischen Rassen am reinsten darstellt und vom idealistischen Geiste des Fortschritts, des Strebens nach höheren Zielen beseelt ist. Von diesem gewiss berechtigten Gesichtspunkte aus betrachtet, kann dabei nur das Deutsche in Betracht kommen. Die slavischen Sprachen mit ihrer ver-

wickelten Grammatik, ihrer pessimistischen und im Vergleich zum Deutschen recht armseligen Literatur sind von vornherein ausgeschlossen. Von den neulateinischen oder romanischenIdiomen würde in erzieherischem Sinne nur das Italienische mit seiner herrlichen, gediegenen Literatur von grossem Werte sein. Doch reicht es nicht an das Deutsche heran. Die spanische Sprache hätte für uns einen bedeutenden praktischen Wert; aber sie atmet einen Geist, der uns anmutet wie der Wind, der aus alten Grüften kommt. Das Französische ist im ganzen steif oder frivol; und wo er moralisiert, da wird derGallier schrecklich langweilig und unausstehlich. Man denke an die Plattheiten von La Fontaine oder an den häufig hohlen Pathos von Viktor Hugo. Das Deutsche aber, abgesehen davon, dass es eine grosse Zukunft vor sich hat, steht schon wegen seines praktischen Wertes und seiner Verwandtschaft mit der hiesigen Landessprache im Vordergrunde des Interesses. Wenigstens ebenso wichtig aber sollte für die angehenden Lehrer der bekannte Umstand sein, dass sie unbestritten die besten und zahlreichsten pädagogischen Klassiker enthält, und dass es deutsche Männer waren, denen die modernen Volksschulen und die besten höhern Schulen ihr Dasein verdanken. So bietet die deutsche Sprache gerade auf dem Gebiete, das für die Lehrer das wichtigste ist, die wertvollsten Schätze dar. Aber auch auf andern Gebieten des Wissens und der schönen Literatur finden wir im Deutschen einen Reichtum, eine Mannigfaltigkeit, Gedankentiefe und Innigkeit, die man in andern alten oder modernen Sprachen vergebens suchen würde. Zudem ist das Deutsche auch sehr passend, um das Studium einer alten oder "toten" Sprache zu ersetzen, da es selbst noch teilweise den Charakter einer solchen bewahrt hat und auch durch seine Kraft und Würde an die Sprache der alten Römer erinnert. Zudem wird hierzulande neben dem Englischen keine andere Sprache mehr gebraucht, als die Deutsche.

Was die dem Erzieher unentbehrliche p ä d a g o g i s c h e Ausbildung anbelangt, so sollte sie vor allem recht praktisch sein. Wir haben Lehrer genug überall, die in allgemeinen Phrasen gar schön über die Ziele der Erziehung, die Wichtigkeit dieses oder jenes Faches, die Pflichten des Lehrers und der Schule sprechen und deklamieren können. Aber wenn wir ins Einzelne gehen, so vermögen sie über keinen Schritt, den sie tun, begründete und genaue Rechenschaft abzulegen. Sie sind nicht einmal imstande, die verschiedenen Arten der Vorstellungen von einander zu unterscheiden, oder Reproduktionshilfen zweckmässig zu gebrauchen; sie wissen nicht, wie die Begriffe aus den konkreten Vorstellungen abgeleitet werden, wie ein Gefühl oder ein Entschluss entsteht, wie das Wollen durch den Unterricht gebildet werden kann, wie das selbstlose, unmittelbare Interesse hervorgerufen und angebahnt, wie die Disziplin durch ei-

nen zweckmässigen Unterricht erleichtert wird, sie wissen nicht im geringsten, wie eine Lektion richtig bearbeitet, oder wie die verschiedenen Vorstellungsgruppen mit einander verbunden, das ethische Urteil gewonnen, die sittlichen Ideen zur herrschenden Macht in des Zöglings Seele erhoben werden. Ihr Wissen ist blosses Wortgeklingel ohne praktischen Wert. Die meisten englischen pädagogischen Lehrbücher begünstigen diese Oberflächlichkeit. Da müssen in den englisch-amerikanischen Normalschulen vor allem neue Bahnen betreten werden, wenn sie wirklich etwas nützen sollen Theorie und Praxis sollten auch daselbst stets Hand in Hand gehen. Jedes neue theoretische Wissen sollte sofort erprobt und angewendet werden, wenn es nicht toter Ballast bleiben soll. Nehmen wir z. B. an, der pädagogische Lehrer hätte mit seinen Studenten während des Unterrichts durch konkrete Beispiele und Abstraktion das psychische Gesetz von der „Enge des Bewusstseins" gefunden, so sollten die daraus entstehenden Folgerungen in ihren so unendlich zahlreichen Anwendungen auf das praktische Schulleben für den Unterricht verwertet werden. Der Normalschüler wird dann bald einsehen, wie wichtig und nützlich jede neue Erkenntnis für ihn ist, und nachdem auf diese Art nach und nach sein unmittelbares Interesse geweckt worden, wird ihm das Studium zur Lust, und sein einmal angeregter Forschungseifer wird nie wieder erlahmen. Das beste Hilfsmittel für den theoretischen Unterricht, um dessen Resultate gleich praktisch verwerten zu lernen, wäre natürlich eine Musterschule. Wo eine solche besteht, muss sich der Seminarist oder Normalschüler auf jede neue Lektion, die er daselbst erteilen soll, schriftlich vorbereiten, und alles, was er dabei tut oder spricht, jeden seiner Schritte, psychologisch genau begründen. Das ist bei der Herbart'schen Psychologie, die mit den einzelnen Vorstellungen und Vorstellungsgruppen wie mit Individuen und Klassen im Staate rechnet, sehr leicht, nachdem einmal deren Anfangsgründe bemeistert wurden. Die Kritik, der die Seminaristen von Seite ihrer Lehrer oder Mitstudierenden unterworfen werden, bildet ihren Takt und schärft ihr "pädagogisches Gewissen", wie es Ziller treffend nennt. Wo aber eine Musterschule nicht vorhanden ist, lässt sich dem Mangel durch das f i n g i e r t e H a n d e l n, dasHerbart so kurz und klar charakterisiert hat, bis zu einem gewissen Grade abhelfen. Die theoretische Erkenntnis wird nach jeder pädagogischen Lektion sofort und auf die mannigfaltigsteArt auf fingierte „konkrete" Fälle angewendet, wozu ebenfalls Präparationen anleiten müssen. Auch bei diesen Anlässen kann die Kritik ihre heilsame Tätigkeit ausüben. Wenn ich von Kritik spreche, meine ich natürlich sachlich begründete Kritik, nicht wertloses Geschwätz, wie es so oft bei unsern modernen „Schöngeistern" vorkommt, also keine fade Geistreicheleі. Auch dieses fingierte Handeln kann praktisch tüchtige Lehrer bilden, die sich dann, wenn sie eine wirkliche

Schule übernehmen, sehr bald zurechtfinden. Die Hauptsache bleibt immer, dass der angehende Lehrer sich seine Kenntnisse, so weit sie reichen, möglichst gründlich angeeignet hat. Dann wird er bald auch praktische Tüchtigkeit zeigen, wenn er körperlich und geistig gesund ist. Wie viel aus dem fast unerschöpflichen Schatz pädagogischen Wissens dem Normalschüler mitgeteilt werden soll, hängt von der Studierzeit und andern Umständen ab. Vor allem sorge man dafür, dass eine möglichst gründliche Kenntnis der verschiedenen Vorstellungsarten, ihrer Verbindung, sowie der Reproduktionsgesetze, der Begriffs- und womöglich der Willensbildung, sowie die praktische Verwertung dieser Kenntnis nicht fehle. Schon die Fähigkeit, die verschiedenen Vorstellungsarten in konkreten Fällen schnell von einander zu unterscheiden, findet sich ziemlich selten. Aehnlich steht es mit den andern erforderlichen Kenntnissen, sobald man die Seminaristen auf die Probe stellt. Fleissiges Ueben ist unerlässlich. Gründlichkeit ist der Vollständigkeit weit vorzuziehen. War der Normalunterricht praktisch und gründlich, so wird das spätere Selbstudium sehr vieles ergänzen. War aber der Unterricht oberflächlich, so wird das Selbstudium nur in sehr seltenen Fällen im Ernst betrieben werden und auch höchst selten etwas nützen.

Ueber das blosse Spielen mit Worten gilt auch noch heutzutage die geheimnisvolle Drohung:

„Weh' dem, der zu der Wahrheit geht durch Schuld,
Sie wird ihm nimmermehr erfreulich sein."

Soweit der Unterricht in den pädagogischen Fächern in Betracht kommt, sollte sich also die Normalschule zunächst auf das Einfachste und Notwendigste beschränken, um es desto sicherer und gründlicher durchführen zu können. Aber auch in Bezug auf die andern Fächer sollten daselbst die gleichen Grundsätze gelten. Geschichte z. B. sollte nur in ihren für die Entwickelung der Menschheit wichtigsten Perioden behandelt werden, und das Kulturgeschichtliche in den Vordergrund treten. Die Poesie, besonders die epische und dramatische, wird das Verständnis historischer Ereignisse, Zustände und Personen erleichtern. „Geschichtsperioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist kein Dichter atmet, haben für die Erziehung wenig Wert", sagt Herbart in seinen klassischen pädagogischen Aphorismen. Ebenso sollte die Naturerkenntnis in allen ihren Zweigen mehr dazu dienen, das gesetzmässige, einheitliche Leben in der Natur und dessen wichtigsten Erscheinungen dem Verständnis des Studenten näher zu bringen, als letzterem ausführliche, oft unzusammenhängende Detailkenntnisse aufzubürden. Rechnen und Mathematik könnten ohne Schaden zugunsten realer Fächer beschnitten werden. Alle Unterrichtsfächer sollten in der Normalschule vor allem dazu beitragen, den Lehrer für seinen Beruf möglichst tüchtig zu machen

und ihn zugleich so weit als tunlich in das Verständnis des Menschen- und Naturlebens einzuführen. Nur so weit sie dies tun, haben sie für ihn wirklichen Wert. Ein zweckmässiger, einfacher Unterricht im Seminar, der nicht auf blosse Schaustellung und Effekt berechnet ist, muss angestrebt werden. Hier musste ich mich natürlich auf einige kurze Andeutungen beschränken und mit absichtlicher Vermeidung jedes hierzulande so beliebten rhetorischen Schmuckes streng bei der Sache bleiben, wesshalb mein Vortrag etwas trocken erscheinen dürfte. Aber wer beim Lesen desselben durstig geworden ist, wird wohl keine Schwierigkeit haben, etwas Nasses zu finden.

Erlauben Sie mir zum Schlusse noch ein paar allgemeinere Bemerkungen. Die bessere Normalschulbildung hat für uns Deutsche noch eine besondere Bedeutung. Erstens wird kein Lehrer imstande sein, einen gedeihlichen deutschen Unterricht zu erteilen, falls das Deutsche in unsre Volksschulen eingeführt wird, der nicht selber eine tüchtige praktische Ausbildung erhalten hat. Darin liegt für uns eine grosse Gefahr. Wenn das Volk sieht, dass beim deutschen Unterricht nichts herauskommt, wird es ihn wieder, als nutzlosen Ballast, über Bord werfen. Je besser der Unterricht im Deutschen hierzulande erteilt wird, desto hoffnungsvoller dürfen wir in die Zukunft schauen.— Zweitens würde bei Einführung der vorgeschlagenen oder ähnlicher Reformen das amerikanische Volk mit deutscher Bildung und deutschen Bestrebungen besser bekannt. Es würde unsere Kultur höher achten, in das Geistesleben unsrer Dichter und grossen Denker tiefer eindringen, und dies würde sowohl dem Anglo-Amerikaner als dem Deutschen zum grössten Vorteil gereichen. Der gesunde deutsche Idealismus würde ein höheres geistiges Leben anbahnen.

Wir dürfen bei unsern Bestrebungen nicht vergessen, dass im tüchtigen Idealen auch das wahrhaft Reale und Praktische liegt und umgekehrt. Ohne Idealismus ist keine wirklich praktische Arbeit oder Wirksamkeit, kein edleres Geistesleben möglich; und ohne praktischen Sinn, ohne "gesunden Menschenverstand", würde der Idealismus in blosse Utopien ausarten, woran es uns heutzutage wahrlich nicht fehlt. Beide gehören unzertrennlich zusammen, und nur wer beides, ideale Gesinnung und praktischen Verstand, in sich vereinigt, ist geistig gesund. Wenn wir dies im Auge behalten, so werden wir nicht erwarten, dass unsere Bestrebungen sofort Früchte tragen. Ein falscher Optimismus ist ebenso verderblich, wie der übertriebene Pessimismus. Auch der erstere kommt schliesslich dahin, alles aufzugeben und sich vom Kampfe zurückzuziehen. Nur der ächte, praktische Idealismus lässt sich nicht entmutigen, weil er nichts für sich von der Aussenwelt erwartet. Er weiss: nur Schritt für Schritt, indem ein praktisches, erreichbares Ziel nach dem andern verfolgt und

schliesslich erreicht wird, ist ein gesunder, dauernder Fortschritt möglich. Auch die Natur hat ja Millionen von Jahren gebraucht, um den gegenwärtigen Standpunkt der Entwickelung zu erreichen, und was die Menschheit im besonderen anbelangt, so steht sie trotz ihrer altklugen Miene wohl erst am Anfang ihrer höheren geistigen Kulturmission, wenn wir wenige bevorzugte Geister davon ausnehmen, die den andern vielleicht um Jahrhunderte voraus sind. Wir sind noch weit entfernt von den Leitbildern, die unsern grössten Denkern und Dichtern vorschwebten. Da aber die Zeit unendlich ist, dürfen wir die weitere Entwickelung ruhig abwarten. Die Völker müssen vorwärts schreiten, selbst wenn sie nicht wollten, oder sie gehen zu grunde. Da gibt es für jeden Arbeit genug, der sein „Sandkörnchen zum grossen Bau der Zeiten" beitragen will. Wer indessen am Werke des Fortschritts aus Eigennutz oder Ehrgeiz mitarbeitet, zeigt dadurch, dass er nichts ist, als ein grosses Kind: Bitterkeit, Schmerz, Enttäuschung und ein verlorenes Leben werden in der Regel sein Loos sein. Wer dagegen ohne an sich selbst zu denken, ohne auf baldigen äussern Erfolg zu rechnen, aus innerem Triebe und Pflichtgefühl sich der grossen Sache des Fortschritts widmet, der wird in der Regel zwar auch nicht viel Anerkennung ernten, aber er findet den reichsten Lohn in dem beglückenden Bewusstsein, sein Bestes getan zu haben. Der äussere Misserfolg ist oft ein innerer Erfolg. Das Wohl und Wehe des Menschen hängt ja imgrunde von seinem eigenen Gemüte ab, wie wir schon oben gesehen. Diese Wahrheit wird sich dem Einzelnen und der Menschheit immer wieder aufdrängen, so oft noch Perioden eintreten mögen, wo der Utilitarismus das Scepter hält. Da aber die Erziehung unmittelbar auf den Geist einwirkt, von dessen Zustand des Menschen Lust und Leid in erster Linie abhängt, so ist sie wohl die wichtigste Frage, die wir kennen, und die Lösung dieser Frage würde für die Menschheit eine neue, glückliche Zukunft bedeuten. Wer für eine bessere Erziehung und Volksbildung wirkt, steht daher im Dienste des höchsten uns bekannten Ideals; aber nur Geduld, Liebe zur Sache und selbstlose Hingebung führen die Kämpfer für dieses Ziel einst zum Siege.

Remarks on the Direct Method of Teaching German.*

By **Prof. Warren W. Florer, Ph. D.,** Univers ty of Michigan, Ann Arbor, Mich.

"Ich weiss es, der Mensch soll
Immer streben zum Bessern; und, wie wir sehen, er strebt auch
Immer dem Höheren nach, zum wenigsten sucht er das Neue.
Aber geht nicht zu weit! Denn neben diesen Gefühlen
Gab die Natur uns auch die Lust zu verharren im Alten,
Und sich dessen zu freun, was jeder lange gewohnt ist."

One of the most interesting tendencies of recent years is the forced recognition of contemporary thought, and especially in College circles. Why the men at the head of many of the departments in the lines of literature persist in remaining years behind the times seems almost unexplainable. Instead of opening the eyes of their students to the truths which fill the very atmosphere they inhale, they are busy as beavers in endeavoring to dam the irresistible current of developement. This is especially true in the field of modern language, and we of the Germanic faith are not without sins of commission and omission.

Under the present condition it is impossible to have any definite goal towards which we should labor. The German born and educated will of necessity be imbued with ideals which the average American can not understand and which sometimes are in direct opposition to the customs of certain communities. These ideals meet a stubborn resistance, for nothing is so obstinate as prejudice based on ignorance. The natural result is that the community goes to the opposite extreme and endeavors to block every thing that might savor of German ideals. And this is fatal to the development of the community. Either German is not taught at all or taught in order to fill the paper requirements of the colleges by a teacher who is absolutely ignorant of any phase of her subject, or by a teacher who can do nothing more than drill set paradigms and listen patiently to a so-called translation.

And here is the point where many College teachers are fault. Because they, under the pretence of conservation or for the sake of self-preservation, foster the petrified traditions and continue to bring forth generation after generation of fossilized teachers. No wonder that a Tolstoi has stated that the primary fault of our education is that the teachers are dead before they begin to teach. On the other side we have a diversified confusion of natural methods which are intended to

*) This paper, which might be entitled „Eine Kombination der Überlieferung", is merely an abstract of a plan, the execution of which is being rendered difficult by the accumulation of material.

bring forth immediate results, a condition of affairs just as deplorable as the first mentioned. The entire object of these methods is a superficial smattering of a few daily phrases.

Such are the two extremes which you will meet in visiting our schools. And between these extremes you will find various phases. The great problem is where should the center of gravity be. First of all we must catch the main current of education.

No one can deny that the primary object of education is to develop the power of thinking. Accordingly our entire forces should be directed to give to the youth that equipment which will best prepare him for independent development in after life. In our field the ultimate end should be broad humanistic literary interpretation, and all our endeavors should center upon this goal.

The problem then is how can we lay the strongest foundation for literary interpretation? What are the most certain methods? And here we are divided. However all agree that we must awaken feeling for the language before the literature can be understood. In recent years, as you have heard and read, a great reaction has taken place in the teaching of modern languages, due mostly to the commercial demands of the times, and we see a tendency which is a great progress in the methods of instruction. The instructing must be done in German to accomplish the crying needs. It is not my purpose to repeat the advantages of this method in giving the student the best working vocabulary and a practical control of the essentials of the grammar.

I wish to go one step farther in the carrying out of this method of instruction and emphasize the importance of the direct method in literary instruction. I do not pretend to give you any fixed results. That would mean that the method had become wooden. Nor do I claim to bring any definite original method, as that would be dishonest and would indicate an ignorance of the history of pedagogy and of the tendencies in Germany and America. I desire to give a few of my sources before mentioning my plan.

In Luther's pamphlet "von Schulen" we find the following: When the scholars have learned to read certain beginning material — — "So sie dis künnen, sol man jnen den Donat vnd Cato zusammen fürgeben. Den Donat zu lesen. Den Cato zu exponiren. Also, das der Schulmeister einen vers odder zween exponire, Welche die kinder darnach zu einer andern stunde auff sagen, das sie dadurch eynen hauffen Lateiniscber wort lernen vnd einen vorrat schaffen zu reden. Darinnen sollen sie geübet werden so lange, bis sie wol lesen künnen.—Daneben sol man sie leren schreiben vnd treiben, das sie teglich jre schrifft dem Schulmeister zeigen. — Damit sie auch viel Lateiniscber wort lernen, sol man jnen teglichs am abent etliche wörter zu lernen fürgeben, wie vor alter diese weise

jnn der Schulen gewest ist." They progress from book to book. The daily home work is increased to "einen Sentenz aus einem Poeten odder andern (Meister), den sie morgens wider auffsagen". Along with the reading "sol der Preceptor etliche nomina vnd verba decliniren — vnd fragen auch die kinder die regel vnd vrsach solcher declination.—Wenn auch die kinder haben regulas construetionum gelernet, sol man auff diese stunde fodern, das sie, wie mans nennet, Construirn, Welchs seer fruchtbar ist vnd doch von wenigen geübet wird." As they proceed from text to text Luther insists on grammar drill "Denn wo solchs nicht geschieht, ist alles lernen verloren vnd vergeblich." — „Es sollen auch die kinder solche regulas Grammatice auswendig auffsagen, das sie gedrungen vnd getrieben werden, die Grammatica wol zu lernen." Luther would dismiss all teachers who neglect this work. As the scholar progresses he increases the outside work and assigns psalms to be learned, as many of us assign poems. Finally Luther requires the scholars to prepare original work, as letters or verses — "Denn die selb vbung ist seer fruchtbar, anderer schrifft zuuerstehen. Machet auch die knaben reich an worten vnd zu vielen sachen geschickt." He closes by saying — — "Es sollen auch die knaben dazu gehalten werden, das sie Latinisch reden. Vnd die Schulmeister sollen selbs, so viel müglich, nichts denn Latinisch mit den knaben reden, dadurch sie auch zu solcher vbung gewonet vnd gereitzt werden."

Such are the principles which the great linguistic master has established. But in spite of these truths proclaimed centuries ago, the modern language teachers have too often travelled in the olden rut. One may say even in this connection — "Luther, du grosser verkannter Mann!"

Lessing, in various letters, has mentioned the impossibility of translating until one has acquired the power "dem Originale nachzudenken". But in spite of this impossibility one sees High School teachers encouraging their scholars to translate "Hermann und Dorothea" and College professors listening to an "aufsagen" of miserable attempts. Schiller has given us an insight into his method of work when speaking of his translation of Virgil in a letter to Körner, April 10, 1791. — "Es ist aber beinahe Originalarbeit, weil man nicht nur den lateinischen Text neu eintheilen muss, um für jede Stanze ein kleines Ganze daraus zu erhalten, sondern weil es durchaus nöthig ist dem Dichter im Deutschen von einer andern Seite wiederzugeben, was von der einen unvermeidlich verloren geht." Goethe has in numerous places expressed his method of studying literature and languages: "Lesen, Exponiren, Grammatik, Aufsagen, Hersagen von Wörtern dauerten selten eine völlige halbe Stunde; denn ich fing sogleich an, auf den Sinn der Sache loszugehen."—He sought for "den Zusammenhang, denn darauf

kommt doch eigentlich alles an."—"Wie das zugehe: war jetzt mein Anliegen."—"Ich studirete das Stück ganz in mich hinein, ergriff alle Rollen und lernte sie auswendig — —" etc., etc.

The more I began to investigate the more I discovered that all the great poets and thinkers cherished the same thoughts. If then this is the process of the leaders of literature, why should not the teachers of literature profit by their example? This was the question which naturally asserted itself.

I started to combine the fundamental thoughts of the modern methods with the processes of our great teachers and poets. This combination of the Überlieferung with the present tendencies has no limit but grows and grows. It involves unceasing labor, but so does everything which bears results. "Wo auch den Schulmeister solcher arbeit verdreusset, wie man viel findet, sol man dieselbigen lassen lauffen vnd einen andern suchen der sich dieser arbeit anneme."

The problem of material is a very difficult one. Material must be selected which will give the best foundation for all possible demands, whether they be commercial or literary. At the same time this material must at least correspond to the development of the scholar's mind and not be too difficult to grasp in a foreign language. And here again I followed the private examples of our best scholars of German literature and introduced the German Bible. No one can deny that the German Bible is the font from which all German poets from Luther to Gustav Frenssen have drawn inspiration. Luther's greatest work is more potent today in Germany than ever before. In a short time the scholars can acquire a large vocabulary and a fund of the greatest thoughts which man has ever received. On this foundation they can base their future work. The scholars can begin to read at the very first, or as soon as they have studied the verbs. I know that we must overcome a mountain of prejudice, but the tendency towards a broader conception is evident, and it is our duty to assist in this great work. Our country is beginning to realize that moral strength depends upon broad education. Therefore to deprive the youth of the country of his educational right is to undermine his moral development.

With this equipment the scholar can enter the study of literature corresponding to his age and tastes. The problem of material again asserts itself. I would select modern literature, which to a certain extent reflects the German customs. Upon this one can base the conversation exercises. In this way neither side of the present demands would be neglected.

Then I would select texts which gradually lead up to the Classics, as l'Arrabbiata, Riehl's Kulturgeschichtliche Novellen, Burg Neideck, for example. By the time the student has reached the classics he has

obtained a fair working vocabulary, provided the teacher has insisted upon the use of German from the very beginning. Of course his German is not without mistakes in the very essentials, but infinitely better than according to the old ways of instruction.

Then I would take up the Classics, but along with the Classics I would have the scholars read some of the modern dramas so that they could notice the trend of the development in this line, laying especial stress upon the social condition as reflected in the literature. This gives an excellent opportunity for talks in simple German on German life and thought.

The problem of the application of the direct method to literature is a most difficult one, and each teacher will have his own particular solution. However, if one follows the methods of Luther, Lessing, and Goethe he must obtain results. The students should prepare the lessons, even from the very beginning, so as to be able to recite without the books. This plan at once offsets the objection which may truthfully be made to the usual application of the direct method — loose preparation. This plan requires the most accurate preparation and is not easy, but the German language is not a simple one and can not be learned by dwelling on kindergarten or nursery methods. Two objections have been raised to this plan — First, a student is not able to read so many pages as according to the translation method. Let Luther answer "dann viel bücher machen nit geleret, vil lesen auch nit, sondern gut ding und oft lesen, wie wenig sein ist, das machet geleret in der schrift". Second it is mechanical: this objection is more apparent than real. It is true, that the learning of any language is mechanical and slow at first, but all accurate foundation is of slow growth. I always feel tempted to ask a translation man — "why beholdest thou the mote that is in thy brother's eye but considerest not the beam that is in thine own eye?"

I will outline in short the general plan used with the last book we read in the first year class—l'Arrabbiata—First the scholars read the book to obtain the outline—then they read the book again with more accurate study. — Then we took each character separately (in the first readings the scholars checked in the margin of the book the passages referring to the different characters, so that when they glanced through the book it was easy to collect the material for study). They began to see the relations. They next took up general episodes and topics. We reviewed the book again, but this time the scholars conducted the recitations by asking questions to bring out the story—this was repeated. (In order to further this study a guide was published which was later included in an edition of this book. A similar guide to Burg Neideck is published by Wahr of Ann Arbor.) Along with this they had a rigid grammar drill.

I may add that a few of the weak students could not entirely grasp the plan, due mostly to the fact that they had never tried to remember the contents of a book, but the work of the class as a whole was a valuable lesson to them.

The principal advantages of this plan are: the scholar has acquired a working vocabulary of words, idioms and phrases; has become freed from incessant use of the dictionary; has started to ascertain the meaning of words from the context, and has been compelled to remember the thoughts of the book — in short has learned to read a book directly.

The work on the dramas is along the same general lines, only more stress is put on the development. Take Egmont for example. The students learn the exposition nearly by heart, as they should in studying any drama. It is absolutely necessary to master the exposition before one can appreciate the work of the poet. However commonplace such a remark may sound, this factor is almost always neglected, judging from the preparation of the students. Doubtless some teachers have told their students this a dozen times, and they may have written learned lectures on the nature of the drama, according to out-of-date theories, but they have never taken their students to the sources for independent study. Perhaps they have led them like horses to water and have tried to make them drink, but either the students were not thirsty, or the water had lost its savor by standing in the old trough, or was made roily by foreign substances.

The fact remains that the students must learn the exposition and they must learn it directly. First of all we must remember what Goethe said of the teacher "his only task is to awaken feeling". This can not be done by translation or by explanation. The student must first learn what is contained in the exposition before any explanation will be understood. Or the most he can possibly do is to accept what the teacher dictates — "friss Vogel, oder stirb!"

The entire first scene should be read, then re-read so as to obtain the "Zusammenhang". Then each character should be studied. The surest plan is to have the students copy the speeches of each character so as to have the material all together. Then they can obtain a clearer conception of the characters. If they once understand the characters they can remember better what each one will say under the circumstances which may arise. They will also catch the "Stimmung„ of the scene. Then topics should be assigned, as Regierung, Religion, Krieg; these may be subdivided, e. g. under Religion — Bischöfe, Psalmen, Inquisition, die neuen Prediger. Then have the students collect what is said about Margarete, Oranien, and finally Egmont. By this time they have learned the scene without committing it. The students are prepared to proceed to the next scene. (In the meantime have the class read ahead as far as

possible). The second scene is studied in the same manner. Material for the different topics is continually added, and especially material on the characters, above all on Egmont. Then the connecting threads of the scene are studied, e. g. in the first scene Soest mentions the kind of rulers the people wish — Machiavell does the same thing. The Bischöfe are referred to in both scenes. In the first scene Oranien and Egmont are mentioned separately, in the second they are brought together. The opinion of the people in regard to Egmont is repeated, etc. etc. And so they proceed in the study of the drama.

When they have finished the drama they study different groups of scenes, as the bürger-scenes, the regent-scenes etc. Gradually the student begins to see "dass es ist mit der Gedankenfabrik, wie mit einem Webermeisterstück, wo ein Tritt tausend Fäden regt, die Schifflein herüber, hinüber schiessen, die Fäden ungesehen fliessen, ein Schlag tausend Verbindungen schlägt." Er hat nicht nur die Teile in seiner Hand sondern auch sogar das geistige Band. And Egmont is to him not a series of disconnected scenes, but a living drama which knows but one fundamental law — the unity of the development of human life.

But such interpretation must rest upon a living basis, and this basis is the direct method in the broadest meaning of the word. The students slowly but surely gain an appreciation of the German language and literature. As they proceed from play to play, from author to author, from period to period they can review the "zurückgelegten Weg", and if they turn around they have an "Aussicht". They have been initiated into the most essential of all, namely into the evolution of thought.

At first the teacher may make mistakes. But every successful man learns more from his mistakes than from his passive virtues, more from practice than from theoretical study. That which in the distance seemed to be a steep road is but an interesting slope. If you become discouraged, the pleasure of climbing higher will refreshen you. Back of all you have a living growing method which enlivens the man and thus the teacher and then the class. The life of the class will reflect. Along with practical drill in paradigms and syntax with live composition you have awakened the students to search directly for the thoughts underlying the words, and that is the ultimate aim of all instruction. Von dem Erziehungsrecht, das mit den Schülern geboren, ist die Rede.

Umschau.

Vom Lehrerseminar. Am 7. Sept. d.J. fand die Aufnahmeprüfung zum Eintritt in das Nat. Deutscham. Lehrerseminar statt, und am darauffolgenden Tage wurde der neue Kursus mit 6 Schülern in der Unterklasse, 12 in der Mittel- und 14 in der Oberklasse eröffnet.

Herr Seminardirektor Emil Dapprich, der bereits Ende Juli von seiner Urlaubsreise zurückkehrte, ist leider noch nicht gekräftigt genug, um die Arbeit an der Anstalt aufnehmen zu können, und erhielt deshalb eine Verlängerung des Urlaubs. Die Herren Oscar Burckhardt und Max Griebsch sind bis zu seiner vollständigen Genesung mit seiner Vertretung betraut worden.

Das Seminar schloss seinen letztjährigen Kursus am 24. Juni, nachdem an den drei vorhergehenden Tagen das mündliche Abgangsexamen der Abiturienten abgehalten worden war. Die schriftliche Prüfung hatte bereits Mitte Mai stattgefunden, und die Arbeiten der Schüler waren den Mitgliedern der Examinationsbehörde zur Durchsicht zugesandt worden. Auf Grund der bestandenen Prüfung wurden folgenden Abiturienten gelegentlich der Schlussfeier vom Präsidenten des Seminars, Herrn Dr. Louis Frank, die Abgangsdiplome erteilt: John Andressohn, Eugenia Bechtner, Wanda Buetow, Alma Frahm, Gertrude M. Fuhrmann, Else Grebner, Paula Grebner, Lilla Krull, Emma Loos, Victoria Lueders, Doris Rose und John Stuckert.*)

Aus den Verhandlungen der am 26. Juni im Seminargebäude stattgehabten Generalversammlung des Seminarvereins ist hervorzuheben, dass fast alle Berichte der Beamten*) eine Beschränkung des Stundenplanes und des Lehrstoffes des Seminars forderten, um der gegenwärtig bestehenden Überbürdung zu steuern. Es gelangte ein Beschluss zur Annahme, nach welchem der Ortsausschuss des Lehrerseminars beauftragt wurde, im Verein mit der Fakultät des Lehrerseminars und dem Vorort des Turnerbundes die Lehrpläne der beiden Anstalten, des Lehrer- und des Turnlehrerseminars, einer gründlichen Prüfung zu unterziehen und eine rationelle Kürzung derselben, ohne Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit vorzunehmen.

Auf Empfehlung des Nominationsausschusses wurden die folgenden Mitglieder des Verwaltungsrates auf die Dauer von drei Jahren gewählt: C. C. Baumann, Davenport; C. O. Schönrich, Baltimore; Hermann Lieber, Indianapolis; Albert O. Trostel, Milwaukee, und Albert Wallber, Milwaukee. Als Nachfolger von Henry Mann wurde Carl Penshorn von Milwaukee auf die Dauer von zwei Jahren gewählt.

Der Verwaltungsrat wählte die nachstehenden Beamten für das kommende Jahr:

Dr. Louis F, Frank, Präsident.
Fred. Vogel, Vize-Präsident.
Albert Wallber, Sekretär.
Albert Trostel, Schatzmeister.
Finanzkomitee: Fred. Vogel, jr., Carl Penshorn.

Lehrerausschuss: B. A. Abrams und Louis Schutt, Chicago.

Herr C. O. Schönrich, Baltimore, wurde zum Delegaten für die im Monat September in Baltimore stattfindende Konvention des Deutscham. Nationalbundes ernannt.

New York. Der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen New Yorks ist nun doch trotz aller energischen Proteste seitens seiner Freunde, die sich bei weitem nicht bloss aus den deutschen Kreisen, sondern zum grossen Teile aus den gebildeten angloamerikanischen Kreisen der Stadt rekrutierten, vom Schulrate auf das 8. Schuljahr beschränkt worden, wo er als fakultatives Studium mit Französisch und Stenographie in Konkurrenz treten muss. Das „School Journal" benutzt den Kampf in New York zu einem allgemeinen Kreuzzuge gegen den deutschen Sprachunterricht in den öffentlichen Schulen. Die Gründe, die es gegen denselben ins Feld führt, sind ungefähr dieselben, wie wir sie aus den Kreisen der „Know-nothings" zu hö-

*) Der ausführliche Bericht der Seminarprüfungskommission befindet sich im Protokoll über die Verhandlungen des Lehrertages zu Erie, Pa.

*) Sämtliche Berichte der Beamten befinden sich im Wortlaut in dem vor kurzem zur Veröffentlichung gelangten Jahresbericht des Seminars. Derselbe steht auf Wunsch unentgeltlich zur Verfügung.

ren gewohnt sind; auf die von uns immer und immer wieder hervorgehobenen allgemein pädagogischen Gründe für die Notwendigkeit der Aufnahme einer zweiten Sprache in unser öffentliches Schulwesen—ganz abgesehen von derZusammensetzung der Bevölkerung bezüglich ihrer Nationalität — geht das „School Journal" nicht ein, oder fertigt sie als von einseitig interessierten Personen ausgehend kurzerhand ab. Es verlohnt sich daher für uns nicht, noch einmal den Kampf aufzunehmen; wer sich nicht bekehren lassen will und starr bei seiner vorgefassten Ansicht beharrt, dem kann man die besten Argumente bis in alle Ewigkeit vorpredigen, ohne dass sie irgend einen Eindruck hinterlassen werden. Wenn aber ein Herr P. Kreuzpointer in Altoona, Penn., dessen Wiege in Deutschland gestanden und der dort auch seine Erziehung genossen hat, sich berufen fühlt, in den Spalten des „School Journal" seiner Befriedigung über die Handlungsweise des New Yorker Schulrates Ausdruck zu geben, so kann uns der Mann nur leid tun; er mag sich „eine ehrenhafte Stellung in wissenschaftlichen Kreisen erworben" haben, von erziehlichen Fragen aber soll er seine Hände ablassen, denn da hat er noch manches zu lernen.

Indianapolis. Herr Carl E. Emmerich, Prinzipal der „Manual Training High School" von Indianapolis, beging am 25. August sein 30-jähriges Lehrerjubiläum. Seine zahlreichen Freunde und Schüler veranstalteten zur Feier des Tages eine solenne Festlichkeit, die ausserordentlich harmonisch verlief und kund tat, wie grosser Liebe, Achtung und Verehrung sich der Jubilar in seiner zweiten Heimatsstadt erfreut. (Auch wir schliessen uns den Gratulanten an und wünschen dem verehrten Jubilar Wohlergehen und weiteren Erfolg in seinem Berufe. D. R.)

Urteil über Amerika. Im „Deutschen Reichsanzeiger" ist folgendes zu lesen: Im Gegensatz zu den europäischen Kulturstaaten, in deren Budgets dieAufwendungen für Schulen hinter den für die Landesverteidigung erforderlichen hohen Ausgaben naturgemäss weit zurücktreten, betragen in der nordamerikanischen Union die staatlichen Ausgaben für Bildungszwecke ein Vielfaches derjenigen für Heer und Flotte. Die Vereinigten Staaten geben für ihre Schulen jetzt jährlich so viel aus wie Deutschland,England und Frankreich zusammen für ihre Kriegsmarinen. Das Volksschulbudget hat sich seit 1870 verdreifacht. Dazu kommen bekanntlich riesige Privatspenden für Unterrichtszwecke: in den letzten 10 Jahren 115 —120 Millionen Dollars! — Die Amerikaner sind als „praktische Leute" bekannt. Sie werden also ganz sicher wissen, warum sie ihr Geld „in Schulen anlegen". (Wenn nur auch das Geld immer an dem richtigen Platze verwendet werden möchte und hauptsächlich auch die Volksschule etwas von dem Segen erhielte! D. R.)

Roseggers Dank. Peter Rosegger veröffentlicht für die vielen Glückwünsche und Widmungen zu seinem 60. Geburtstage (u. a. ist er anlässlich des Jubiläums der Heidelberger Universität zum Ehrendoktor in der philosophischen Fakultät ernannt worden) eine Danksagung, in welcher es heisst: „In jungen Jahren habe ich mir gedacht, welch ein königliches Gefühl das sein müsste, auf dieser Welt mehr zu geben als zu empfangen, der Menschheit Schuldherr zu sein. Zeitweilig schien es, als wäre diese stolze Würde mir beschieden. Und nun, in meinen alten Tagen bin ich so tief in Schulden geraten! Das, was ich jetzt empfangen, kann ich nimmermehr bezahlen..... Der Geburtstagsgruss ist ein brausendes Lied geworden, wohl ein Jahr lang werde ich zu lesen haben daran, was in diesen märchenhaften Tagen freundlich, liebreich und schön an und über mich geschrieben worden ist. Anzengruber hat einmal seinen Geburtstagsgratulanten versprochen, er wolle fleissig dafür dichten. Sollte der Dank von unsereinem nicht besser darin bestehen, das Dichten endlich sein zu lassen? Ich kann nichts versprechen. Lasset mich jetzt nur innig danken, von dieser Stelle aus und nach allen Seiten hin, jeder Körperschaft und jedem Einzelnen danken für alle Grüsse, für alle Spenden, für alle Ehrungen — für alle Liebe. Und dann lasset mich wieder zurückkehren zu mir selbst! Krieglach, 6. August 1903. Peter Rosegger."

Berlin zählt z. Z. 264 Gemeindeschulen mit 4052 ordentlichenLehrkräften, wovon 400 katholisch und 51 jüdisch sind. Die durchschnittliche Besetzung einer Klasse beträgt 47,88.

Briefkasten.

K. St., Manitowoc, Wis. Sie fragen, ob wir den Gillanschen Angriff auf den deutschen Unterricht in unseren öffentlichen Schulen (Western Teacher, May 1903) erwidern werden. Wir halten solches nicht für notwendig und auch für unerspriesslich. Prof. Gillan steht auf der Seite derer, die die Entwickelung unseres Landes als abgeschlossen betrachten und daher glauben, alles Neue und Fremde bis auf die letzte Spur absorbieren zu können. Wir dagegen erblicken einen grossen Segen in der Tatsache, dass unsere Nation noch im Werden begriffen ist, und versuchen deshalb, auch unsererseits Bausteine zu dem grossen Bau — dem amerikanischen Volkscharakter — herbeizutragen, weigern uns jedenfalls, uns so ohne weiteres absorbieren zu lassen. So lange Prof. Gillan der sogenannten „angelsächsischen" Kultur das Wort redet, ist jede weitere Diskussion verlorene Liebesmühe. Wir empfehlen ihm aber, die goldenen Worte unseres lieben Ferren in diesem Hefte zu lesen. Vielleicht wäre es ihm möglich, sich in unseren Gedankenkreis hineinzudenken; dann würden wir auch über die pädagogische Seite der Erteilung des deutschen Sprachunterrichts mit ihm ins Reine kommen.

Eingesandte Bücher.

Essentials of German by B. J. Vos, Associate Professor of German in The Johns Hopkins University. New York, Henry Holt & Co., 1903. Price 80 cts.

Goethes Egmont. Edited with introduction and notes by Robert Walter Deering, Ph. D., Professor of Germanic Languages in Western ReserveUniversity. New York, Henry Holt & Co., 1903. Price 60 cts.

Allerhand Sprachdummheiten. Kleine deutsche Grammatik des Zweifelhaften, des Falschen und des Hässlichen. Ein Hilfsbuch für alle, die sich öffentlich der deutschen Sprache bedienen, von Gustav Wustmann. Dritte vermehrte und verbesserte Ausgabe. Leipzig, F. Wilh. Grunow, 1903.

Agriculture for Beginners by Charles William Burkett, Professor of Agriculture, and Frank Lincoln Stevens, Professor of Biology, and Daniel Harvey Hill, Professor of English in the North Carolina College of Agriculture and Mechanic Arts. Boston, Ginn and Co. Price 85 cts.

The Jones Readers by L. H. Jones, A. M., President of the Michigan State Normal College, formerly Superintendent of Schools of Indianapolis, Ind., and Cleveland, Ohio. 6 Vol. Boston, Ginn and Co.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang IV. November 1903. Heft 10.

Eine englische Geschichte der deutschen Literatur.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von **Prof. A. R. Hohlfeld,** *University of Wisconsin, Madison, Wis.*

Von englischen Gesamtdarstellungen der deutschen Literaturgeschichte besassen wir bis vor kurzem nur zwei, die streng wissenschaftlichen Ansprüchen zu genügen vermochten: die Übertragung von Scherers „Geschichte der deutschen Literatur" durch Max Müllers Tochter, Mrs. Conybeare, (1886) und Kuno Franckes "Social Forces in German Literature", wie das eigenartige Werk in der ersten Auflage von 1896 wohl bezeichnender hiess als jetzt, da es den landläufigen Titel einer einfachen „Literaturgeschichte" angenommen hat. Der grossen Zahl weiterer englisch geschriebener Werke — ich nenne aus dem Gedächtnis Bayard Taylor, Japp, Lublin, Gostwick and Harrison, Hosmer, Wells, Moore — soll durch ihre Ausschliessung an dieser Stelle gewiss nicht eo ipso ihre Daseinsberechtigung abgesprochen werden. Nur dienen sie entweder rein populären und elementarpädagogischen Zwecken, oder sie bieten nur eine Reihe mehr oder weniger selbständiger Essays, die keine eigentliche zusammenhängende Literaturgeschichte bilden. Die älteren Werke, wie William Taylors "Historic Survey of German Poetry" aus dem Jahre 1830 und die englische Übersetzung von Menzels verschrobe-

*) John G. Robertson, A History of German Literature. New York, G. P. Putnam's Sons, 1902, 635 pp. 8vo, geb. $3.50.

ner und kurzsichtiger Literaturgeschichte (London 1840) können hier natürlich noch weniger in Betracht kommen. Dieselben haben nur noch historischen Wert, insofern als sie uns interessante Einblicke gestatten in die damalige Haltung der englischen Kritik gegenüber der deutschen Literatur. Sonst sind sie wohl in jeder Hinsicht veraltet.

Neben die beiden erstgenannten Werke ist nun in letzter Zeit die Arbeit Robertsons *) getreten, eines wohlbekannten englischen Gelehrten, der ganz vor kurzem seine Lektorenstelle an der Universität Strassburg aufgegeben hat, um die neugeschaffene Professur für deutsche Sprache und Literatur an der Londoner Universität anzutreten. Zweifellos hat Robertson durch dieses neue Werk dem Studium der deutschen Literatur in englisch sprechenden Kreisen einen wichtigen Dienst erwiesen, der rückhaltlose Anerkennung verdient. Denn nicht nur ist das stattliche Buch das Ergebnis umfassender Quellenstudien und gründlicher, wissenschaftlicher Verarbeitung derselben, sondern es behandelt auch seinen Gegenstand in einer Ausdehnung und Art und Weise, die ihm neben seinen beiden älteren Rivalen einen durchaus selbständigen Platz sichern. Von den drei etwa gleich umfangreichen Werken schliesst bekanntlich das Scherersche ungefähr mit dem Tode Goethes ab, während die Darstellung Franckes im Grunde nicht weit über dieses Datum hinauskommt, insofern als die Behandlung der letzten zwei Drittel des neunzehnten Jahrhunderts selbst in der in dieser Hinsicht erweiterten vierten Auflage nur eine kurz andeutende geblieben ist. Ganz anders verfährt in dieser Hinsicht Robertson. Bei eingehender Darstellung der älteren Perioden und der sogenannten klassischen Zeit widmet er doch der nachklassischen Entwicklung des 19. Jahrhunderts volle 200 Seiten, wovon etwa 80 auf die zweite Hälfte des Jahrhunderts entfallen. Robertson ist also der erste, der die Entwicklung der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts in ihrem Zusammenhang einigermassen eingehend in englischer Sprache dargestellt hat. Wie weit in dieser Hinsicht Robertson über Francke hinausgeht, erhärte folgender kurze statistische Vergleich: Beide Werke widmen Wagner je etwa sechs Seiten. Doch während sich bei Francke z. B. Eichendorff mit einer halben Zeile begnügen muss, Mörike mit einer Fussnote und Hebbel, Ludwig, Storm und Keller sogar mit blosser Erwähnung ihrer Namen, so verwendet Robertson auf Eichendorff drei Seiten, auf Mörike zwei, Hebbel sechs, Ludwig drei, Storm eine und Keller vier. Jeder also, der sich vom Entwicklungsgang der deutschen Literatur in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein zusammenhängendes Bild zu machen wünscht und dazu ein englisches Buch benutzen will, wird zu Robertson greifen müssen und bei ihm in den allermeisten Fällen bis herab auf die letzten Werke eines Schnitzler oder Hofmannsthal auch nicht vergeblich suchen.

Dieser Umstand ist von nicht geringem Wert; denn es lässt sich nun doch hoffen, dass englische und amerikanische Freunde deutscher Literatur allmählich in weiteren Kreisen erkennen werden, dass zwischen Heine einerseits und Hauptmann und Sudermann andrerseits eine gestalten- und farbenprächtige Entwicklung urdeutschen dichterischen Schaffens liegt, die selbst durch bedeutende Schriftsteller wie die leidlich bekannten Freytag, Scheffel und Heyse in keiner Weise erschöpfend charakterisiert ist. Hoffentlich wird Robertsons Vorgang seine Sprachgenossen zum mindesten auf Hebbel, Ludwig und Keller führen. Dafür allein wären wir alle ihm grossen Dank schuldig.

Fassen wir nun das Werk als Ganzes ins Auge, so freut es uns, dem Verfasser wohlverdientes Lob zollen zu dürfen für den eisernen Fleiss, die weitschauende Umsicht, die geradezu wohltuende Zuverlässigkeit in Angaben und Urteilen, die seine Arbeit charakterisieren. Das Werk ruht auf der sichern Grundlage tiefdringender, selbständiger Studien, und mit anerkennenswerter Gewissenhaftigkeit hat der Verfasser versucht, in der Verteilung von Raum und Licht und Schatten eine möglichst vorurteilsfreie Objektivität zu wahren und den verschiedensten Zeiten und Strömungen gleicherweise gerecht zu werden. Besonders in der Darstellung der mittelhochdeutschen Blütezeit, sowie der klassischen und romantischen Periode des 18. und 19. Jahrhunderts ist ihm in dieser Hinsicht Vorzügliches gelungen. Kurz, in dem Umfang, in dem der Verfasser sich seine Aufgabe gestellt hat, hat er sie in tüchtigster Weise gelöst und ein Werk von dauerndem Wert geschaffen.

Dies soll um so nachdrücklicher anerkannt werden, als es in der Natur wissenschaftlicher Kritik liegt, wenn im weiteren Verlauf dieser Besprechung besonders die Seiten des Werkes zur Sprache kommen, die unerfüllt bleibende Wünsche erwecken oder der nachbessernden Hand späterer Überarbeitung zu bedürfen scheinen.

Es sind vor allem zwei Gesichtspunkte, in Bezug auf die das Robertsonsche Werk bei all seinen ausgezeichneten Eigenschaften uns etwas enttäuscht, jedenfalls nicht voll befriedigt hat.

Erstens fehlen dieser neuen Literaturgeschichte, und das in geradem Gegensatz zu Scherer und Francke, die wuchtige Eigenart in Auffassung und Auslegung der Tatsachen, die temperamentvolle Belebtheit des Tons der Darstellung und die Vorzüge eines höher entwickelten Stils, die wir in einer gross angelegten geschichtlichen Darstellung neben wissenschaftlicher Zuverlässigkeit zu suchen geneigt sind. Der Stil des vorliegenden Werkes ist gewiss klar, gewandt und in jeder Hinsicht tadellos. Nur sehr selten aber erhebt er sich zu der belebten Wärme und plastischen Greifbarkeit, durch die allein es möglich ist, künstlerischen Werken nahe zu kommen und etwas von ihrer geheimnisvollen Wirkung wiederzugeben. Er bleibt im Ganzen ziemlich monoton und farblos. Schon

die überhäufige Unterbrechung des Textes durch Schrägdruck und Parenthesen für Titel und Zahlen wirkt beim Lesen höchst unangenehm und beweist, dass der Verfasser dem, was wir die künstlerische Seite seiner Darstellung nennen dürfen, nur untergeordnete Aufmerksamkeit geschenkt hat.

Noch bedenklicher aber wird der Genuss des Gebotenen und die Lebendigkeit des Eindrucks dadurch gestört, dass auch dieses Werk die gefährlichen Klippen der Kapitelbildung und Stoffverteilung nicht immer erfolgreich vermieden hat. Die Art und Weise, wie die Darstellung des Lebens und der Arbeit einzelner Dichter in Stücke zerrissen worden ist, geht sicher weit über das hinaus, was sich bei der Behandlung vielseitiger und langlebiger Dichter, wie z. B. Goethes, nie ganz vermeiden lässt. Die einheitliche dichterische Persönlichkeit, die trotz aller äusseren Widersprüche sich meistens nachweisen lässt, geht bei solcher Darstellung allzusehr verloren, und aus diesem Grunde können wir uns, von Goethe einmal ganz abgesehen, mit Robertsons Darstellung von Schillers Schaffen kaum befreunden, das auf fünf verschiedene Kapitel verteilt ist und immer wieder durch die Einschiebung andrer Entwicklungsgänge unterbrochen wird. Doch auch Gerstenberg, Tieck, Geibel, Fontane und andre Dichter, deren Einfluss in mehr als einer Richtung massgebend gewesen ist, müssen sich diesen Trennungsprozess gefallen lassen, ohne an der einen oder anderen Stelle in ihrer Totalität vorgeführt zu werden. So wird Tieck z. B. in zwei getrennten Kapiteln besprochen, was ja erklärlich genug ist. Aber weder an der einen, noch anderen Stelle wird uns ein zusammenhängendes Bild seines Lebens und Schaffens geboten, und auf seine wieder an dritter Stelle erwähnten Schicksalstragödien wird dabei nicht einmal verwiesen.

Nun dürfte man erwarten, dass bei dieser Hintansetzung der Dichter-Persönlichkeit die organischen Zusammenhänge und zeitlichen Entwicklungsprozesse sich um so schärfer und ungezwungener darstellen sollten. So erregt es denn um so mehr unsere Verwunderung, wenn z. B. Uhland, dessen dichterische Tätigkeit gegen das Jahr 1820 beinahe ihr Ende erreicht hatte, wenn die übrigen schwäbischen Dichter und Grillparzer erst n a c h dem jungen Deutschland behandelt werden, wenn die Heidelberger Romantik auf Goethes Alter folgt, wenn E. T. A. Hoffmann unter der Berliner Romantik fehlt. Überhaupt ist der Inhalt mancher Kapitel im 19. Jahrhundert recht eigentümlich zusammengestellt, was um so mehr auffällt, als der Verfasser kein einheitliches Einteilungsprinzip befolgt, sondern augenscheinlich reine Opportunitätspolitik treibt. Warum gehören denn gerade Rückert, Wilhelm Müller und Tiecks spätere Novellen zum „Verfall" der Romantik? Wie kommt Annette von Droste unter die politischen Lyriker? Was soll Hebbel im gleichen Kapitel neben der Heimatskunst ("literature of the province")

eines Gotthelf, Auerbach und Reuter? Und gehört denn endlich Wagner eigentlich in die Zeit von 1870—1890?

Auch scheint uns die Lesbarkeit des Werkes durch eine gewisse Überfülle von Material geschädigt zu werden. Das Streben nach relativer Vollständigkeit ist in einer einbändigen Literaturgeschichte stets eine missliche Sache, besonders aber in einem für Ausländer geschriebenen Buche. Statt Namen dritten oder vierten Ranges, die das Entwicklungsbild nicht wesentlich beeinflussen, wäre vor allem in einem solchen Werke energische Konzentration auf das Wichtigste und Typische geboten. Für Spezialforscher im engeren Sinne des Wortes schreibt Robertson wohl kaum. Denn viel erörterte Streitfragen, selbst wo sie die hervorragendsten Werke und Dichter betreffen, erörtert er nicht. Höchstens streift er sie leicht, wie z. B. die Frage nach Sprache und Verfasser des Heliand, nach der Chronologie der Hartmannschen Werke, nach dem Ursprung der Tristansage, nach der Art der Heilung des Orest in Goethes Iphigenie, oder nach dem Grade, bis zu dem in Grillparzer ein quietistischer Zug herrsche. Oder aber er lässt sie ganz unberührt, wie z. B. die Frage nach dem Abstammungsverhältnis zwischen der deutschen und nordischen Form der Nibelungensage oder nach dem Ausgang des Goetheschen Tasso. Im Gegenteil, Robertson setzt wenig voraus und gibt in den meisten Fällen kurze Inhaltsangaben der Hauptwerke, die allerdings bei der notwendigen Kürze in manchen Fällen recht unwirksam bleiben müssen. (Man vergleiche z. B. die Angaben über Ludwigs Erbförster und Zwischen Himmel und Erde). Der Fachmann aber, der sich neben Hartmann von Aue und Friedrich von Hausen auch für den Pleier, Albrecht von Johannsdorf oder Rudolf von Fenis interessiert, den neben Günther und Haller auch Wernicke und Drollinger anziehen, der neben Frau von Stein auch ihre dichtende Nichte Amalie von Helvig-Imhoff, neben Uhland und Kerner auch Pfizer und Waiblinger kennen lernen will, wird wissen, wo er in deutschen Werken leicht und bequem über diese Dichter nachschlagen kann. Jedem andern aber, fürchte ich, bleiben sie „Schall und Rauch, umnebelnd Himmelslicht." Dieses Einfügen von durchaus Nebensächlichem ist um so bedenklicher, als es dem Werke, abgesehen von der ausgezeichneten Einleitung, an zusammenfassenden Überblicken fehlt, in denen für grössere Perioden die Fäden nach rückwärts und vorwärts zusammengezogen werden. In dieser Hinsicht liesse sich in einer späteren Überarbeitung leicht noch zu Gunsten des Werkes nachhelfen.

Am schmerzlichsten aber — und dies bringt uns zum zweiten der oben erwähnten Gesichtspunkte — hat der Berichterstatter in Robertsons Werk das vermisst, was sich vielleicht als die berechtigte Eigenart des Engländers bezeichnen liesse. Während sich nämlich Robertsons Buch in Darstellung und Beurteilung der literarischen Tatsachen in kei-

ner Weise von einem von Grund aus deutschen Werke unterscheidet, so dass es meinem Empfinden nach recht gut die Übertragung eines solchen sein könnte, so hatte der Berichterstatter bei der Ankündigung des Werkes vor allem auf ein Buch gehofft, das uns die deutsche Literatur von einem mehr oder weniger eigenartigen Standpunkt darstellen würde. Liebevolle Behandlung der zahlreichen Zusammenhänge mit dem englischen Schrifttum, anregende Bezugnahme auf eigentümliche englische Beurteilungen deutscher Dichter und ihrer Werke, Literaturangaben, die neben den deutschen Schriften auch möglichst englische Arbeiten berücksichtigen sollten, fesselnde Vergleiche zwischen wesenverwandten Erscheinungen beider Literaturen, und wie die Wünsche alle lauten mögen, die ich vor einiger Zeit in diesen Blättern (Januar-Februar-Heft 1902) für eine zu erhoffende englisch-deutsche Literaturgeschichte geäussert habe — das waren die besonderen Eigenschaften, die wir neben allgemeiner wissenschaftlicher Tüchtigkeit bei Robertson zu finden hofften, und die das Werk leider ganz vermissen lässt. Es wäre nun gewiss ungerecht, den gelehrten Verfasser zu tadeln, weil er seine Aufgabe in anderm Lichte gesehen hat. Bedauern aber dürfen und müssen wir es, dass diese schöne Aufgabe, für die er so besonders befähigt und bestimmt schien, ihn nicht hat locken können.

Selbst was seine eignen Urteile betrifft, so verrät Robertson, als hätte er ganz gelernt, durch die deutsche Brille zu sehen, kaum in irgend welcher Weise einen spezifisch englischen Gesichtspunkt. Er bereitet uns fast nie die angenehme Überraschung, Sachen ganz anders aufgefasst zu sehen, als man es bei seinen eignen Landsleuten gewohnt ist, und dadurch zum Nachdenken und zu schärferer Begründung des eignen Urteils genötigt zu werden. Allerdigs ist das Werk nicht für Deutsche geschrieben, aber gerade des Verfassers Sprachgenossen konnten erwarten, dass er das Fremde ihnen durchBezugnahme aufBekanntes und Vertrautes näher bringen würde. Auf diese Weise würde das Werk sowohl für Deutsche als auch für englisch sprechende Leser eine eigenartige Bedeutung gewonnen haben, die es so kaum beanspruchen darf. Denn jeder Engländer, der sich bis zu dem Grade für deutsche Literatur interessiert, als das die ausführliche Darstellung und die Literaturangaben Robertsons voraussetzen, muss im Deutschen genügend zu Hause sein, sich Scherer oder Vogt und Koch, Meyer oder Bartels zu seinem Führer zu wählen.

Das Inhaltsverzeichnis Robertsons, das an die 1200 Namen aufführt, enthält — es scheint kaum glaublich — nicht mehr als etwa fünf englische Namen! Vergebens sucht man selbst Fielding, Sterne, Marlowe, Addison, Pope, Carlyle, Whitman, Byron, Scott, Percy, Longfellow u. s. w. Im Text selber werden wohl manche von diesen das eine oder andere Mal genannt; doch aber eben nur so vorübergehend, dass sie sich

nicht einmal in das sehr sorgfältig gearbeitete Register verirrt haben. Für Goethe wird dem englischen Leser keine einzige englische Biographie genannt, weder empfehlend, noch vielleicht warnend; und für Lessing, Schiller u. a. ist das Gleiche der Fall. Für Hartmanns von Aue Armen Heinrich erwähnt der Verfasser nicht einmal seine eigene handliche Ausgabe. Selbst von den hervorragendsten englischen Übersetzungen deutscher Dichterwerke wird nichts gesagt, weder für die mittelhochdeutschen Epen, noch für Götz, Iphigenie, Faust, Wilhelm Meister, Wallenstein, Kleist oder Heine. Die Einwirkungen Shakespeares auf die Entwicklung der deutschen Literatur ist in keiner Weise ausführlicher dargestellt als in anderen deutschen Literaturgeschichten. Nirgends wird endlich der Versuch gemacht, tiefgewurzelte englische Vorurteile, die immer noch ziemlich weit verbreitet sind, und die der feinsinnige Verfasser jedenfalls nicht teilt, anzugreifen und als nichtig zu erweisen. Kurz, es fehlt dem Buch jeder Anklang an die spezifisch englischen Verhältnisse, unter denen es doch seine Wirksamkeit entfalten soll. Es fehlt ihm vielleicht im Interesse irrtümlich aufgefasster Wissenschaftlichkeit, jeder Zusammenhang mit dem Leben und Empfinden der Nation, für die es geschrieben worden ist. Manche mögen eine solche Kluft zwischen akademischer Gelehrsamkeit und wirklichem Leben sogar loben. Wir können uns zu diesem Standpunkt nicht bekennen, wenigstens nicht für ein Werk dieser Art.

Auch in anderer Hinsicht geht der Verfasser fast jeder vergleichenden Darstellung aus dem Wege, und die Zusammenhänge der Literatur mit den bildenden Künsten, der Musik, der Religion, dem sozialen und politischen Leben, kurz der Entwicklung der Kultur im Allgemeinen, sind meistens unberührt geblieben oder doch nur ganz flüchtig angedeutet worden.

Wir konnten nicht umhin, diesem aufrichtigen Bedauern im Interesse dessen, was vielleicht noch „in der Zukunft Schosse" ruht, Ausdruck zu verleihen. Trotzdem sind wir uns vollauf bewusst, dass es höchst ungerecht wäre, eine ernste wissenschaftliche Arbeit aus einem Gesichtspunkt beurteilen zu wollen, den sie sich eben n i c h t zur Richtschnur genommen hat.

Zum Schlusse seien einige Einzelheiten erwähnt, die bei einer weiteren Auflage vielleicht umgeändert werden könnten.

In der Besprechung des Nibelungenlieds ist der doppelte Kulturboden, auf dem die mittelhochdeutsche Dichtung beruht — die Zeit der Völkerwanderung und des Ritterwesens des 12. Jahrhunderts—wohl angedeutet, nicht aber klar und scharf herausgearbeitet; und über das Fortleben des Stoffes in der deutschen Literatur erfahren wir im Zusammenhang gar nichts. — Letzteres trifft auch für die Tristansage zu, deren Weiterentwicklung im Volksbuch, bei Hans Sachs und in der neueren

Literatur nicht erwähnt wird. Auch glauben wir kaum, dass neuere Untersuchungen es erlauben, der Tristansage einen besonders primitiven Charakter oder die grossartige Einfachheit der altgermanischen Sagen zuzuschreiben.—Mit der Zartheit der Nachtszene zwischen Walther und Hildegund (S. 30) liesse sich doch allenfalls das Verhältnis Volkers und Hagens im Nibelungenlied und die selbstlose Liebe der Pächterstochter im Armen Heinrich vergleichen. — Das ältere religiöse Drama, wie es sich zwischen den ersten liturgischen Anfängen und dem Schauspiel der Reformationszeit entwickelte, wird allzu kurz auf zwei Seiten abgethan, die nur den Schluss der althochdeutschen Zeit bilden. — Die übertrieben hohe Einschätzung der Verdienste Opitzens ("he inaugurated a literary revolution such as no German before or after him achieved; he was the greatest innovator in the history of German lettres") steht kaum im Einklang mit dem auf Seite 205 über Weckherlin Gesagten. Auch befremdet es, dass unter diesen Umständen Robertson die Umsetzung einer besonderen Epoche für das 17. Jahrhundert (etwa von 1624—1748) hat fallen lassen und die ganze Zeit von 1350 bis 1700 einer Periode zuweist. — Die Bemerkung, dass Klopstock an dem Zerwürfnis mit Bodmer die Hauptschuld trage (S. 261) entspricht nicht der Darstellung Munckers in seiner Klopstock-Biographie (S. 235 ff.). — Wenn Götz "enemy of prince and priest alike" genannt wird, der dem Wahlspruch folgte "might is right", so trifft das für den Goetheschen Götz, um den allein es sich hier handelt, so schlankweg durchaus nicht zu, da derselbe dem Recht gegen die Macht beisteht und die edelsten Anschauungen vom Berufe eines Fürsten hat. — Wenn der Verfasser auf S. 351 sagt, Goethes Harzreise im Winter "fills a volume of his works", so liegt wohl eine Verwechslung mit den zwei Schweizerreisen vor, da die Harzreise meines Wissens nur als Episode von einigen Seiten in der Campagne in Frankreich dargestellt wird.—Auf S. 532 wird trotz Sauers Ausführungen (Anz. f. dtsch. Altert. 19, 323: „Ich glaube nach dem Gesagten nicht, dass Grillparzer Kleists Drama gekannt hat") ein Einfluss von Franz von Kleists Sappho auf Grillparzers Drama angenommen. — Von Wagners Nibelungen heisst es S. 600: "here he united the Scandinavian Volsungasaga to that of the Rhinelander Siegfried." Ohne nähere Angaben erscheint diese gewiss nicht unrichtige Behauptung doch wohl eher irreführend als aufklärend, wenn man bedenkt, dass die ersten drei Dramen des Wagnerschen Zyklus dem Stoff des Nibelungenliedes ganz fern stehen, und dass selbst in der Götterdämmerung Wagner eigentlich nur in Bezug auf den Mord Siegfrieds von der Darstellung der Volsungasage zu Gunsten des Nibelungenliedes abgewichen ist. Denn wenn es auch auf S. 601 von der Werbung um Brünnhilde heisst: "Siegfried, disguised in the Tarnhelm, once more braves the fire and, as in the German Nibelungenlied, wins

† DIREKTOR EMIL DAPPRICH. †

Soeben, kurz vor Versendung dieses Heftes, erreicht uns die Trauerbotschaft von dem heute morgen, wenige Minuten nach Mitternacht, erfolgten Ableben unseres allverehrten, lieben Freundes und Kollegen, des Direktors des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars zu Milwaukee, Emil Dapprich. Ein schweres und tueckisches Leiden hielt seinen Koerper in ehernen Fesseln, so dass weder die im Fruehjahr unternommene Urlaubsreise in seine alte Heimat, noch die sorgsamste Pflege seiner treuen Gattin imstande waren, ihn von demselben zu befreien und ihm seine verlorenen Kraefte wiederzuersetzen. Langsam, aber unerbittlich wurden diese aufgezehrt, bis sein Lebenslicht erlosch.

Was Dapprich uns allen, was er seinen Freunden, der Anstalt, an der er wirkte und fuer deren Wohlergehen er alle seine Kraefte einsetzte, was er der deutschen Sache, ja dem ganzen Schulwesen unseres Landes gewesen ist — das jetzt zu schildern, fehlt uns Raum und Zeit. Er war der Besten einer, zu dem alle mit Verehrung emporblicken konnten. Treu seinen Freunden, aufopfernd und hilfsbereit, wo seine Dienste verlangt wurden, oder wo er sah, dass sie notwendig waren, edel und uneigennuetzig in all seinem Denken und Tun, eine Pestalozzinatur, dabei ein Schulmann, der Kopf und Herz auf dem rechten Flecke hatte, — das war der Verstorbene. Sein Andenken wird unausloeschlich in den Herzen aller, die ihn kannten, bewahrt bleiben.

Das Leichenbegaengnis findet am Samstag, 28. d. M., nachmittags, vom Anstaltsgebaeude aus statt, und zwar soll die Leiche nach dem Wunsche des Hingeschiedenen in dem Krematorium auf dem hiesigen „Forest Home"-Friedhofe zu Asche verwandelt werden.

MILWAUKEE, 26. Nov. 1903.

Brünnhilde for Gunther", so folgt in dieser Szene Wagner doch durchaus der nordischen Sagenform. — Von den Gesammelten Schriften der Ebner-Sschenbach waren 1902 doch sicher schon mehr als sechs Bände erschienen. — Auf S. 616 heisst es bezüglich der Sudermannschen Heimat, dass die Reihe der bürgerlichen Trauerspiele, zu der sie gehöre, mit Iffland begonnen habe, während doch Gemmingen (Vgl. S. 342), aber auch Lessing und einige der Stürmer und Dränger, auf diesem Gebiet Ifflands Vorläufer waren.

Das in jeder Hinsicht überaus sorgfältig gearbeitete Buch zeichnet sich durch fast vollständige Freiheit von Druckfehlern aus. Nur die folgenden Versehen sind uns aufgestossen: S. 343 (lies Wiener), S. 344 (lies Schüddekopf), S. 348 (lies poetry), S. 429 (lies Monologen), S. 525 (lies Mayne), S. 531 (lies Schicksalstragödie), S. 534 (lies Bancban), S. 625 (lies Dreikönigsspiel), S. 628, Zeile 1 (lies 325 ff. statt 375 ff.)

Nach diesen freimütigen Auseinandersetzungen mit dem Verfasser, die jedenfalls beweisen, wie sehr uns sein Werk interessiert hat, möchten wir nochmals auf das Nachdrücklichste betonen, dass Robertson in seiner Literaturgeschichte uns eine gediegene, auf der Höhe wissenschaftlicher Forschung stehende Leistung geboten hat, die ihn als einen erstaunlich genauen Kenner der deutschen Literatur erweist, auf die die Vertreter grmanischer Studien in England mit Recht stolz sein dürfen, und die ihrerseits sicher viel dazu beitragen wird, eben diese Studien unter englischen Fachleuten sowohl, als auch in weiteren Kreisen zu fördern und zu vertiefen.

Ueber die natürliche Methode im deutschen Unterricht.

Vortrag, gehalten im Californischen Verein von Lehrern der deutschen Sprache.

Von **Dr. Arthur Altschul**, *San Francisco.*

Der Ausdruck „Natürliche Methode" ist im folgenden nicht — wie im amerikanischen Sprachgebrauch sehr üblich — gleichbedeutend mit „Konversationsmethode", sondern er bezeichnet eine der grossen Hauptmethoden des Sprachunterrichts, von der die Konversationsmethode nur eine spezielle Form, eine Unterart ist. Solcher Hauptmethoden gibt es nur zwei: ausser der natürlichen nur noch die grammatische. Die letztere könnte man auch die formale, abstrakte oder analystische nennen, und die erstere auch die direkte, imitative, konkrete, oder synthetische. Die Ausdrücke abstrakt und konkret drücken den Unterschied wohl am deutlichsten aus. Abstrakt ist diejenige Art des Sprachunterrichts, die Paradigmen und Regeln als Lehrmittel verwendet, und die infolgedessen vom Schüler Verstandestätigkeit, Denkarbeit, logische Überlegung verlangt. Konkret dagegen ist dasjenige Lehrverfahren, das dem Schüler einfach die fremden Sprachformen an sich, ohne Analyse und theoretische Erklärung, bietet und ihm daher, freilich durchaus nicht das Denken überhaupt, wohl aber die strenge logische Verstandesarbeit erspart. Dieses letztere Verfahren, das konkrete oder natürliche, bildet den Gegenstand meines Vortrages; und ich will gleich bemerken, dass ich für das natürliche Verfahren sehr eingenommen bin und es in durchaus günstigem Sinn zu besprechen beabsichtige. Ich bitte mich nicht misszuverstehen. Sie fassen vielleicht das eben Gesagte so auf, als ob ich alle Grammatik aus dem deutschen Unterricht verbannt zu sehen wünschte. Das ist aber keineswegs der Fall. Erstens — dies ist ein wichtiger Punkt und wohl nicht allgemein bekannt — ist in der natürlichen Methode selbst Platz für die Grammatik; die Grammatik, das heisst die s y s t e m a t i s c h e Behandlung der Sprachformen und Spracherscheinungen, lässt sich konkret, ohne Analyse und Theorie, darstellen, nämlich durch sorgfältig gewählte und angeordnete, nach einem wohlerwogenen Plan einzuübende Beispiele. In Deutschland wird diese natürliche Grammatik im englischen und französischen Unterricht tatsächlich in weitem Umfang angewendet. Zweitens: Wenn jemand für die natürliche Methode eintritt, so ist damit keineswegs gesagt, dass er das abstrakte Lehrverfahren ganz und gar verwirft. Es mag Anhänger der natürlichen Methode geben, die nicht das mindeste abstrakte Element im Sprachunterricht dulden wollen; aber bei weitem die meisten opponieren wohl nur der zu ausgedehnten oder zu frühzeitigen Einführung des abstrakten Elements.

Dass das überwiegend abstrakte Verfahren im allgemeinen den Schüler zu sehr anstrengt und nicht genügend interessiert, dabei nicht einmal zu befriedigenden Resultaten führt, daüber ist in den letzten dreissig Jahren sehr viel gesprochen und geschrieben worden. Ich möchte aber besonders auf ein Schriftchen verweisen, das freilich kaum als ein Beitrag zur pädagogischen Fachliteratur betrachtet werden kann: ich meine Mark Twains Aufsatz über „The Dreadful German Language", im Anhang zu „A Tramp Abroad". Dieses Opusculum ist jedem Lehrer des Deutschen zu empfehlen, denn es ist nicht nur äusserst amüsant, sondern enthält auch unter allen seinen tollen Schnörkeln und phantastischen Übertreibungen einen soliden und beherzigenswerten Kern. All die schnurrigen Bemerkungen über die entsetzlichen deutschen Perioden, die man am leichtesten verstehen kann, wenn man das Buch vor den Spiegel hält oder sich auf den Kopf stellt, „so as to reverse the construction"; über das als blosse Verzierung am Ende des Satzes angebrachte „haben sind gewesen gehabt haben geworden sein" u. s. w., u. s. w. — alle diese barocken Auslassungen beschreiben doch in höchst anschaulicher und lehrreicher Weise den Geisteszustand des Anfängers, dem eine schwierige Sprache in trockener, abstrakter Methode eingetrichtert wird, der mit den mannigfachsten Schwierigkeiten überhäuft wird, ohne eine einzige wirklich bewältigen zu können, der mit Grammatik gestopft wird wie die Gans mit Welschkorn. Mark Twains moralische Entrüstung über die Unvernunft und Abgeschmacktheit der fremden Sprache, seine Verwirrung inmitten all der kaleidoskopisch wechselnden Regeln und Erscheinungen, sein Unbehagen, da er keinen festen Boden unter seinen Füssen verspürt, alles dies ist auf die Wirklichkeit begründet und kann uns als Mahnung dienen, unser Unterrichtsverfahren den Bedürfnissen des Schülers und insbesondere des Anfängers anzupassen.

Das Nachteilige der überwiegenl grammatischen Methode (wenn sie angewendet wird, wo die Umstände dies nicht rechtfertigen, d. h. bei weniger fortgeschrittenen Schülern) liegt in folgenden Punkten. Erstens: Die strenge Verstandestätigkeit, die sie vom Schüler beständig verlangt, ist ungebührlich anstrengend. Zweitens: Die abstrakte Grammatik ist trocken und für die meisten Schüler interesselos. Drittens: Da, soweit wie möglich, keine andern Sprachformen verwendet werden als solche, die der Schüler grammatisch zu beherrschen gelernt hat, so ist der Lesestoff an einen beschränkten Wortschatz gebunden und besteht meistens aus isolierten Sätzen, die, selbst wenn sie nicht von dem Hund des Bruders, des Spaniers und dem Tintenfass der Tante, des Gärtners handeln, doch ohne wirklichen Inhalt und ohne alles Interesse sind. Viertens: Der dem Schüler in abstrakter Form gebotene grammatische Stoff wird von ihm oft nur äusserlich angeeignet, geht ihm nicht in Fleisch und Blut über und ist ihm daher eine nur sehr ungenügende Hülfe zum wirklichen Erfassen und Beherrschen der fremden Sprache.

In eben diesen Punkten zeigt sich nun die Überlegenheit der natürlichen Methode, die denn auch, in ihren modernen Formen, aus dem bewussten Bestreben, jene Mängel der abstrakten Methode zu vermeiden, hervorgegangen ist. Die natürliche Methode macht dem Schüler die Arbeit ungleich leichter und ungleich angenehmer und interessanter, und sie bietet ihm den Lernstoff in einer solchen Form, dass er sich ihn vollständig zu eigen machen kann, und dass jeder Schritt, den er in seinem Studium macht, ihn in der wirklichen, praktischen Kenntnis der fremden Sprache vorwärts bringt.

Es gibt wohl auch heute noch nicht wenige Sprachlehrer, die die natürliche Methode als eine moderne Neuerung mit Misstrauen betrachten. Tatsächlich aber ist die natürliche Methode gar nicht modern und nichts weniger als eine Neuerung; vielmehr ist sie ohne Zweifel zu allen Zeiten und überall angewendet worden, während die grammatische Methode erst verhältnismässig spät und nur in beschränktem Umfang neben der natürlichen aufgekommen ist: fürs Lateinische und Griechische seit ungefähr 2000 Jahren, für die modernen Sprachen sogar erst seit dem 16. Jahrhundert. Ganz verdrängt ist das natürliche Verfahren nie worden. Zum Beispiel wird es Sie vielleicht interessieren, dass Goethe in einem Brief vom 20. November 1774 eine Art von natürlicher Methode, um den Homer lesen zu lernen, beschreibt und auf Grund eigener Erfahrung empfiehlt.

Ich gehe nun dazu über, die natürliche Unterrichtsweise in ihren Umrissen zu beschreiben. Hierbei will ich die verschiedenen ihr zugehörigen Lehrverfahren gesondert behandeln. Ich muss bemerken, dass ich im folgenden die Ausdrücke „Methode" und „Verfahren" wie folgt unterscheide: Wenn ein Lehrer einen Schüler ausschliesslich oder hauptsächlich mittels Konversation unterrichtet, so sage ich, er wendet die Konversationsmethode an. Spreche ich dagegen vom Konversationsverfahren, so meine ich die auf der Konversation beruhende Art des Unterrichts überhaupt, gleichviel ob sie ausschliesslich oder überwiegend gebraucht wird oder nicht, mit andern Worten, ob sie allein den Charakter einer Methode bestimmt, oder nur ein Element derselben bildet.

Die natürliche Unterrichtsweise verfügt vor allem über drei Haupt- und Grundverfahren: das Sprechverfahren, das Leseverfahren und das Memorierverfahren.

Zuerst und vor allem das Sprechverfahren. In der Hauptsache ist es natürlich Konversationsverfahren; doch ist ausserdem eine andere Varietät möglich: ein monologisches Verfahren, wobei der Lehrer deutsch spricht und die Schüler das gesprochene verstehen lernen, aber nicht selbst deutsch sprechen. Das mag unter Umständen ganz zweckmässig sein. Ungleich wichtiger ist aber natürlich das Konversationsverfahren. Dies, das natürlichste unter allen Verfahren, ist zugleich das leistungs-

fähigste und umfassendste von allen; es lässt sich nämlich damit alles lehren; und wenn der Schüler die fremde Sprache hinreichend zu verstehen und zu sprechen gelernt hat, so folgt dann das Lesen- und Schreibenkönnen ganz von selbst, wenn er nur noch das Alphabet und die Orthographie dazulernt. Damit will ich nicht gesagt haben, dass das Konversationsverfahren immer und überall im Vordergrund des Unterrichts stehen soll, wohl aber bin ich der Ansicht, dass es mehr verwendet werden sollte, als jetzt wohl üblich.

Das Konversationsverfahren lässt sich zu zwei verschiedenen Zwecken anwenden: Erstens, um dem Schüler neue Kenntnis beizubringen; zweitens um Dinge, die ihm schon von früher her bekannt sind, einzuprägen und seinem Ohr und seiner Zunge Übung zu geben. Die letztere Anwendung — meiner Ansicht nach die wichtigere — bedarf keiner besonderen Erläuterung; dagegen über die Konversation als Mittel zur Aneignung ganz neuer Kenntnis mögen einige Worte der Erklärung nicht überflüssig sein. Es gibt vielleicht unter meinen Zuhörern einige, die wohl gehört haben, aber es nicht glauben, dass es möglich sein soll, eine fremde Sprache ganz von Anfang zu erlernen durch eine Art des Unterrichts, wobei sowohl der Lehrer wie der Schüler ausschliesslich die fremde Sprache gebrauchen, Die Sache verhält sich aber wirklich so und bietet nicht einmal besondere Schwierigkeit. Wer sich über die Sache zu informieren wünscht, dem empfehle ich vor allem den ersten Teil von Sterns „Studien und Plaudereien" (Henry Holt), und „Le premier livre de Français" von Louise Hotchkiss (Heath & Co.); zwei höchst lebensvolle und interessante Werkchen, die man mit wirklichem Vergnügen lesen kann; in beiden sind die Vorreden sehr zu beachten. — Darüber, ob es wünschenswert ist, beim Konversationsverfahren den Gebrauch der Muttersprache ganz und gar auszuschliessen, darüber sind die Meinungen geteilt. Manche Lehrer sind darin sehr strikt und geben sich lieber die Mühe, einen schwierigen neuen Ausdruck auf allerhand Umwegen und mit allerlei Kunstgriffen auf Deutsch dem Schüler begreiflich zu machen, als dass sie sich entschliessen würden, ihn zu übersetzen. Ich halte es nicht für nötig, so rigorös zu sein, und würde in solchem Falle öfters vorziehen, das englische Wort zu nennen, um Zeit und Mühe zu sparen. Doch darf man nicht übersehen, das jenem extremen Verhalten ein sehr gutes und wichtiges Prinzip zu Grunde liegt. Die Absicht ist nämlich, den Schüler beständig zu geistiger Tätigkeit, zu scharfem Aufpassen, Kombinieren und Erraten anzuhalten, und durch die entschiedene Konzentration auf die fremde Sprache ihn dahin zu bringen, dass er in der fremden Sprache zu denken sich gewöhnt. Übrigens sind die verschiedenen Kunstgriffe, die der Lehrer anwendet, um Übersetzung zu vermeiden, öfters ganz amüsant für die Schüler und tragen viel zur Belebung des Unterrichts bei.

Soviel über das Konversationsverfahren als Mittel zur Erwerbung neuer Kenntnis. Die Anwendung des Verfahrens, um das Gelernte einzuüben und durch häufige und mannigfach kombinierte Wiederholung zum wirklichen geistigen Eigentum des Schülers zu machen, diese Anwendung halte ich, wie schon gesagt, für die wichtigere; diese ist es, die meines Erachtens in jeder Methode des deutschen Unterrichts einen Platz finden sollte. Es ist nämlich ein grosser Irrtum, wenn man bedenkt, dass das Konversationsverfahren nur da am Platze ist, wo die Fähigkeit, die fremde Sprache zu sprechen, ein Hauptziel des Unterrichts bildet. Es ist ein grosser Irrtum; denn das mündliche Verfahren ist ein vortreffliches Hülfsmittel zum Erlernen der Sprache überhaupt; der Gebrauch der fremden Sprache sollte stets bis zu einem gewissen Grade gepflegt werden, wenn nicht als Zweck, dann als Mittel zum Zweck. Konversation ist das beste Mittel zur Einübung des Gelernten; sie bringt ein belebendes und anregendes Element in den Unterricht, erweckt das Interesse des Schülers und macht aus dem Lernen eine lebendige Tätigkeit; sie erlaubt eine muntere, ungezwungene, natürliche Art der Behandlung, sodass unter einigermassen günstigen Umständen die Schüler an solchem Unterricht nicht selten soviel Vergnügen finden werden, wie an einem amüsanten Gesellschaftsspiel. Und schliesslich ist es ein grosser Vorteil, dass der Lehrer beim mündlichen Verfahren mit dem Unterrichtsstoff ganz frei schalten und walten und ihn je nach dem besonderen Fall und Bedürfnis bilden, erweitern, variieren kann.

Wir kommen zunächst zum Leseverfahren. Die Lektüre zusammenhängenden Lesestoffes, sofern sie direkt und konkret ist, nicht mühsam und analytisch mit Hülfe der Grammatik und des Wörterbuches betrieben wird, ist entschieden ein natürliches Verfahren. Das natürliche Leseverfahren kann in ebenderselben doppelten Weise, wie das Konversationsverfahren, angewendet werden. In der kursorischen Lektüre und im „sight reading in class" dient es hauptsächlich dazu, das schon gelernte dem Schüler einzuprägen, ihn in der prompten und augenblicklichen Anwendung des Gelernten zu üben, ihn an rasches Auffassen des Zusammenhanges zu gewöhnen und sein Sprachgefühl zu kultivieren. Ausserdem kann aber das Verfahren auch zur Aneignung neuer Kenntnisse gebraucht werden, nämlich als langsames Durchnehmen neuen Lesestoffes in der Klasse, wobei die Interpretation des Lehrers die Hauptsache ist. In dieser Form kann das Verfahren sehr wohl im ersten Anfang des Unterrichts verwendet werden. Ich selbst würde in jeder modernen Sprache, ja auch im Lateinischen, den ersten Anfang, wenn nicht mit Konversation, dann gewiss mit solchem Lesen machen. Sicher ist diese Art des Sprachunterrichts eine durchaus natürliche und organische und lässt sich sehr anregend und fruchtbar gestalten. Es versteht sich, dass beim Fortschreiten des Unterrichts die Interpretation des Lehrers eine immer zunehmende Präzision und Vollständigkeit zeigen muss.

Neben dem Sprech- und dem Leseverfahren finden wir schliesslich noch das Memorierverfahren, worin das Auswendiglernen als Lehrmittel verwendet wird. Es ist möglich, dieses Verfahren ganz allein anzuwenden, also eine Methode darauf zu begründen. So verlangt das Meisterschaft-System vom Schüler ausschliesslich das Auswendiglernen einer grossen Zahl von Sätzen, die er so beherrschen soll, dass, wenn einer der gelernten Sätze ihm in seiner Muttersprache gegeben wird, er augenblicklich den entsprechenden Satz der fremden Sprache vollkommen korrekt von sich geben kann. Das Verfahren ist nicht so unsinnig, wie es auf den ersten Blick scheinen könnte; empfehlen möchte ich es allerdings niemand. Das Gouin-Verfahren beruht zum grossen Teil (nämlich in der „Assimilation der objektiven Serie") auf einem — allerdings nicht mechanischen — Auswendiglernen. Meist wird das Memorieren aber als ein mehr untergeordnetes Element in beschränktem Umfang verwendet, und in dieser Form ist es ohne Zweifel eine überaus nützliche und sehr zu empfehlende Übung. Der Anfänger sollte eine grosse Menge kurzer idiomatischer und der Alltagssprache entnommener Sätze auswendig lernen; später sind auch längere zusammenhängende Stücke zum Memorieren geeignet.

Soviel über die drei Grundverfahren der natürlichen Methode, die primären und selbständigen. Zu diesen kommen ferner zwei sekundäre oder Hülfsverfahren; sie beruhen auf der Anwendung eines natürlichen Verfahrens im grammatischen Unterricht und im „composition work". In der Grammatik handelt es sich, wie schon gesagt, hauptsächlich ums Lehren durch Beispiele allein; im „composition work" hauptsächlich darum, das Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde Sprache überflüssig zu machen. Um Zeit zu sparen, will ich auf diese beiden sehr interessanten und wichtigen Verfahren heute nicht näher eingehen.

Die obigen Ausführungen haben die natürliche Lehrweise nach ihrer f o r m a l e n Seite zum Gegenstand gehabt. Ich wende mich nun zunächst zu gewissen i n h a l t l i c h e n Eigentümlichkeiten des Lehrverfahrens, die sehr häufig in Verbindung mit dem formal-natürlichen Verfahren erscheinen, sich in innerer Übereinstimmung mit ihm befinden, ebenfalls den Charakter des natürlichen an sich haben, und in der modernen Reformbewegung im Sprachunterricht ebenfalls ein Hauptmoment bilden. Ich meine diejenige Art der Lehrbehandlung, die man in Ermangelung eines passenden Ausdrucks allenfalls mit dem Wort „Aktualität" bezeichnen könnte; diejenige nämlich, die das Sprachlernen für die Auffassung des Schülers mit der Welt der Wirklichkeit in Verbindung bringt. Ich unterscheide drei Arten dieser Behandlung: Aktualität durch das persönliche Element, durch Anschauungsunterricht und durch die sogenannten Realien.

Aktualität durchs persönliche Element nenne ich es, wenn die Per-

sönlichkeit des Lehrers und- Schülers selbst zum Substrat des Unterrichtsprozesses genommen wird. Dies ist vor allem beim Konversationsverfahren natürlich äusserst naheliegend. Hierhin gehört z. B., wenn der Lehrer zum Schüler sagt: „Ich bin ein Lehrer, du bist ein Schüler" oder „Kannst du singen?" oder „Zeige mir deine rechte Hand!" oder „Hast du das geschrieben?" u. s. w., u. s. w. Sehr anregend wirkt es, wenn einzelnen Schülern aufgegeben wird, selbst Fragen an andere Schüler zu richten. Eine besonders wichtige Art dieser persönlichen Aktualität ist das dramatische Element. Dahin gehört es, wenn der Lehrer einem Schüler ein Wort der fremden Sprache durch eine von ihm selbst oder von einem andern Schüler ausgeführte Handlung begreiflich macht. Z. B. wenn ein Schüler das Wort „aufmachen" nicht versteht, so würde ich, falls ein anderer Schüler das Wort kennt, zu diesem sagen: „Mache dein Buch auf — mache es zu — mache deine Augen zu — mache sie auf," u. s. w. Dahin gehört es ferner, wenn der Schüler irgend eine Handlung ausführt und sie gleichzeitig in Worten ausdrückt, oder auch wenn er eine von jemand anders in seiner Gegenwart ausgeführte Handlung beschreibt. In Gouins Methode spielt diese Übung eine grosse Rolle. Offenbar nach seinem Vorgange wird sie auch in manchen deutschen Schulen angewandt. So beschreibt Mary Brebner in ihrem vorzüglichen Büchlein „The Methods of Teaching Modern Languages in Germany" (Macmillan) auf Seite 8 ff. den englischen Unterricht in einer deutschen Klasse, wo dieses Verfahren zu einer festen Routine ausgebildet war. Z. B. als der Lehrer ins Zimmer kam und während er seinen Platz am Pult einnahm, gab er verschiedenen Schülern, einfach indem er sie einen nach dem andern ansah, das Signal zu folgenden Bemerkungen: „You are going to your desk. You are sitting down. You are taking your pen. You are writing your name. You are putting the pen on the table" u. s. w. Als der Lehrer einem Schüler sagte, er solle auf die Tür zugehn, tat er dies mit den Worten „I am going to the door," und von den übrigen Schülern sagten die einen „You are going to the door" und die andern „He is going to the door." Das Verfahren ist entschieden sehr sinnreich, und die häufig wiederholte Verbindung des Ausdrucks mit der Handlung ist gewiss ein sehr wirksames Mittel, den ersteren dem Gedächtnis fest einzuprägen. Auch Dramatisches im eigentlichen Sinn lässt sich mit dem grössten Nutzen verwenden, indem nämlich Lesestücke, die in Gesprächsform abgefasst sind, mit verteilten Rollen vorgelesen oder auswendig hergesagt werden.

Zweitens, Aktualität mittels Besprechung von Dingen, die der Schüler vor Augen hat. Ausser wirklichen im Klassenzimmer befindlichen oder von dort sichtbaren Gegenständen sind Bilder zu verwenden. In Deutschland werden Bildertafeln viel gebraucht, worauf die vier Jahreszeiten, die Stadt, das Land, der Wald u. s. w. dargestellt sind. Für noch

nützlicher halte ich Bilder, die der Lehrer an die Wandtafel zeichnet, vor den Augen der Schüler entstehen lässt, indem er sie gleichzeitig auf Deutsch bespricht. Wenn der Lehrer ordentlich zeichnen kann, um so besser; aber selbst wenn seine künstlerischen Leistungen denen des kleinen Moritz in den Fliegenden Blättern ähneln sollten, wird er auch daran ein treffliches Hülfsmittel zum Sprachunterricht haben. Mir ist es selbst schon gelungen, schläfrige und teilnahmslose Schüler, nachdem alles andere fehlgeschlagen, auf diese Weise aus ihrer Lethargie zu erwecken und zu lebendiger Anteilnahme am Unterricht zu bringen.

Schliesslich, Aktualität durch Realien, d. h. durch Mitteilungen über das Volk und Land, dessen Sprache gelernt wird. Man sieht, der Begriff der Realien ist ein äusserst umfassender. Die gesamte Existenz eines Volkes in Gegenwart und Vergangenheit, sein Charakter, seine Lebensgewohnheiten, seine Institutionen, seine ganze Kultur, seine Geschichte, die Geographie und Topographie seines Landes, dies alles bildet die unendliche Stoffmasse, aus der der Lehrer beim Realienunterricht schöpfen kann. Realien können auf verschiedene Art dem Schüler übermittelt werden: sie können im Lesestoff enthalten sein, oder der Lehrer kann davon erzählen; zum Teil können sie auch durch Anschauung gelehrt werden, durch Vorzeigen von wirklichen Gegenständen und besonders von Bildern; letztere können auch als Illustration dem Lesebuch einverleibt werden. Der Nutzen der Realien ist ein doppelter: Erstens können so bei Gelegenheit des Sprachunterrichts eine Menge wissenswerter Tatsachen beigebracht, der geistige Gesichtskreis des Schülers erweitert und er selbst zu sympathischem Verständnis des fremden Volkes, also zu internationaler Toleranz angeleitet werden. Zweitens aber haben die Realien auch als rein technisches Mittel zum Sprachlernen grossen Wert, indem sie, ebenso wie die andern Formen des Aktuellen, durch Ideenassoziation das aufmerksame Arbeiten und das dauernde Erfassen der Sprachfakten wesentlich erleichtern.

Dass die aktuelle Unterrichtsweise überhaupt eines der allerwichtigsten Mittel ist, die Arbeit des Sprachlernens angenehm sowohl wie gedeihlich zu machen, ist wohl unzweifelhaft. Was ich an ihr besonders rühmenswert finde, ist der humane Grundzug an ihr; human nenne ich sie, insofern sie den Schüler als ein menschliches Wesen, nicht als eine blosse Arbeitsmaschine behandelt. Mir fiel neulich eine Stelle in „Nathan der Weise" auf, die ich auf unsern Gegenstand anwenden möchte. Recha versichert Sittah, die es nicht glauben will, dass sie im Lesen von Büchern sehr wenig Übung habe. „Mein Vater," sagt sie, „liebt Die kalte Buchgelehrsamkeit, die sich Mit toten Zeichen ins Gehirn nur drückt, Zu wenig. Sittah. „Ei, was sagst du! Hat indes Wohl nicht sehr Unrecht! Und so manches, was Du weisst?" Recha. „Weiss ich allein aus seinem Munde, und könnte bei dem meisten dir noch sagen, wie, wo,

warum er's mich gelehrt." Sittah. „So hängt sich alles freilich besser an. So lernt mit eins die ganze Seele." Diese letzten Worte möchte ich mir mit einer leichten Änderung aneignen und mit Hinblick auf die aktuelle Lehrweise sagen: „So hängt sich alles freilich besser an. So lernt mit eins der ganze Mensch" — nicht bloss der kalte Verstand und das trockene Gedächtnis.

Ich komme jetzt auf die verschiedenen Formen der natürlichen Methode zu sprechen. Unter einer natürlichen Methode verstehe ich einen Unterrichtsplan, worin die natürliche Lehrweise, in einer oder mehreren ihrer Formen, entweder ausschliesslich oder überwiegend angewendet ist. Ich will mich hierüber sehr kurz fassen und nur einige der Hauptrichtungen mit wenigen Worten kennzeichnen. Ich beginne mit der natürlichen Lesemethode. Sie beruht auf dem natürlichen Leseverfahren, neben welchem Sprechen, Schreiben und Grammatik, aber nur in geringem Umfang, auftreten können. Von der gewöhnlichen Form der Lesemethode unterscheidet sie sich zu ihrem Vortheil durch ihren konkreten, wenig analysierenden Charakter; gemeinsam mit jener aber hat sie den Mangel, dass sie, wenigstens für den Schulunterricht, nicht genug Lebhaftigkeit besitzt und daher, wie der „Report of the Committee of Twelve" treffend hervorhebt, nur die gesetzteren Schüler zu interessieren geeignet ist.

Die auf dem Auswendiglernen beruhende Methode mag im Privatunterricht unter Umständen brauchbar sein, kann aber für den Schulunterricht kaum in Betracht kommen.

Ferner die Konversationsmethode. Konversation wird ausschliesslich gepflegt oder ist wenigstens das Hauptunterrichtsmittel, neben welchem Lesen und Schreiben in ziemlichem Umfange geübt werden können, wogegen die Grammatik nur stiefmütterlich behandelt wird. Der jetzt in Amerika blühende Betrieb der Konversationsmethode scheint auf Gottlieb Heness zurückzugehen, der sie seit dem Jahr 1866 anwendete. Der Hauptmangel der Methode ist natürlich, dass sie, ebenso wie die vorher besprochenen, in der Regel nicht imstande sein wird, dem Schüler Präzision im Gebrauch der Sprache beizubringen.

Schliesslich kommen wir zu den modernen vervollkommneten Formen der natürlichen Methode, d. h. denjenigen, die zwar das Sprechen als Grundelement des Unterrichts verwenden, dabei aber ohne Einseitigkeit auch die übrigen Seiten des Sprachstudiums sorgfältig pflegen, und, ohne ihren überwiegend konkreten Charakter aufzugeben, durch systematische und exakte Einübung der Sprache die sonst der natürlichen Methode anhaftende Unvollkommenheit überwinden. Diese Methoden sind seit ungefähr 1875 ausgebildet worden. Zwei davon sind besonders wichtig. Die eine wurde von dem Franzosen Gouin erfunden und dann in England von Swan und Betis unter dem Namen der psychologischen

Methode weiter ausgebildet und verändert. Zu einer Beschreibung der Methode fehlt mir die Zeit, ich verweise daher auf die im „Report of the Committee of Twelve" (Heath&Co., Preis 15 Cents), Seite 20, angeführte Literatur und bemerke nur, dass an dem System manches Gute und manches sehr Geistreiche ist, dass es als Ganzes mir aber nicht einleuchtet, und dass die anscheinend damit erzielten bedeutenden Erfolge wohl hauptsächlich von dem herrühren, was dem System mit andern natürlichen Methoden gemeinsam, nicht von dem, was ihm eigentümlich ist. Die andere vervollkommnete Methode ist die in den letzten zwanzig Jahren in Deutschland aufgekommene und jetzt dort entschieden vorherrschende. Sie wird in Deutschland selbst meist einfach „die neue" genannt; ich möchte sie „die deutsche" nennen; sehr ungeeignet erscheint mir dagegen die ebenfalls gebräuchliche Bezeichnung als „phonetische Methode", ungeeignet, weil der phonetische Unterricht, obwohl eine sehr vernünftige Neuerung, durchaus nicht das hauptsächlich Charakteristische der Methode ist, und weil der Ausdruck den ganz falschen Eindruck erweckt, als hätten wir es hier mit einer sehr speziellen Technik zu tun. Im Gegensatz nämlich zu Gouins System, worin Lesestoff, Lehrgang, Lehrverfahren bis ins einzelne festgestellt und vorgeschrieben sind, ist die deutsche Methode vielmehr eine allgemeine, freie, elastische, die sich in hundertfältiger Verschiedenheit gestalten und anwenden lässt. Sie beruht erstens auf Verwendung aller in den früheren natürlichen Methoden enthaltenen wertvollen Elemente; zweitens auf Verbindung der konkreten Unterrichtsweise mit gründlicher systematischer Durcharbeitung und Einübung; drittens auf eifriger Pflege des aktuellen Elements mittels Anschauung und mittels Realien. Die deutsche Methode ist meines Erachtens entschieden die vollkommenste Form, die der Unterricht in den modernen Sprachen bisher angenommen hat. Hinreichend eingehende Belehrung über sie findet man in dem schon erwähnten Büchlein von Mary Brebner; und wie die Methode (die in Deutschland natürlich hauptsächlich im englischen und französischen Unterricht gebraucht wird) auf den Unterricht im Deutschen anzuwenden ist, ist sehr gut gezeigt im Abschnitt über die neueren Sprachen in „The Aims and Practice of Teaching" von Frederic Spencer (1897).

Soviel über die verschiedenen natürlichen Methoden. Ich habe den Gegenstand meines Vortrages noch lange nicht erschöpft, verschiedene wichtige Punkte sind noch unberührt; doch will ich Ihre Geduld nur noch für einen davon in Anspruch nehmen. Es fragt sich nämlich schliesslich, wie und in welchem Umfange es für uns amerikanische Lehrer des Deutschen rätlich ist, die natürliche Methode in unserer eigenen Praxis anzuwenden. Meines Erachtens hätte es wenig Sinn, Ihnen irgend eine der besprochenen Einzelmethoden zur Aneignung in toto zu empfehlen. In mannigfacher Beziehung sind die Verhältnisse von Fall

zu Fall so verschieden, dass eine jede spezifische Empfehlung derart für sehr viele Fälle das Angemessene verfehlen würde. Mit aller Entschiedenheit möchte ich dagegen die natürliche Methode im allgemeinen als Gegenstand aufmerksamer Prüfung und eklektischer, auswählender Benutzung jedem Lehrer des Deutschen empfehlen. Wem die natürliche Methode in ihrer radikalsten Form, mit völliger Ausschliessung der abstrakten Grammatik, des Übersetzens u. s. w. nicht passt, braucht ja nur diese radikalen Züge wegzulassen, und so kann man überhaupt von der natürlichen Methode, soviel man für gut hält, annehmen und im übrigen dem traditionellen Verfahren treu bleiben. Und ich möchte besonders darauf hinweisen, dass auch schon eine quantitativ geringe Beimischung von natürlichen Elementen als ein wohltätiger Sauerteig zur Belebung des ganzen Unterrichts wirken kann; und ferner, dass Bekanntschaft mit der natürlichen Methode den Lehrer, auch wenn er die bisher von ihm angewandte Lehrmethode in ihrer äussern Form nicht wesentlich ändert, doch zu verbesserter, anregender und gedeihlicherer Behandlung der alten Methode befähigen dürfte.

Berichte und Notizen.

I. Der 43. Nationale Lehrertag zu Boston.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von **B. A. Abrams**, *Milwaukee, Wis.*

Von dem kleinen, gemütlichen und gastfreien Erie und dem kleinen, gemütlichen deutschamerikanischen Lehrertage trug mich das Dampfross nach der an mächtigen geschichtlichen Erinnerungen reichen Metropole der Neu-Englandstaaten, Boston, „an island of intellect surrounded by the world." Erie und Boston! Welch gewaltiger Gegensatz! Dort ein kleines Häuflein deutschamerikanischer Lehrer, das in einem Dutzend Sitzreihen in einem mässig grossen Versammlungssaale bequem untergebracht werden konnte, hier ein Heer von über dreiunddreissig Tausend Lehrern und Erziehern aus allen Teilen unserer grossen Republik, — dort ein ziemlich magerer Küchenzettel, der noch dadurch geschmälert wurde, dass ein Teil der versprochenen geistigen Gerichte gar nicht aufgetragen wurde, hier Fülle und Überfülle von Vorträgen, Berichten und Debatten.

Von den meisten seiner Vorgänger unterscheidet sich der Bostoner Lehrertag in einem wichtigen Punkte. Fast alle amerikanischen Städte, die sich um die Ehre bewerben, den Nationalen Amerikanischen Lehrerbund beherbergen zu dürfen, denken nicht ausschliesslich an den mit grossen Zusammenkünften verbundenen Gewinn an Geld und Ansehen, sie hegen auch die Hoffnung, dass Tagungen dieser einflussreichen Körperschaft befruchtend, belebend und anregend auf ihr eigenes Schulwesen wirke. In Boston ist der Lehrertag nicht der gebende, sondern der empfangende Teil. In allen Strassen, Gassen und Winkeln der alten Baystadt, in Con-

cord, Lexington, Cambridge, Plymouth und überall, wo ein Monument, ein Grab, ein Häuschen oder ein Name Erinnerungen wachruft an die jungen Tage der ersten Ansiedlungen, an die ruhmvollen Kämpfe des Befreiungskrieges, im stillen Hause Longfellows, in den weiten Sälen der Harvard-Universität, in Museen und Gallerien, Bibliotheken und Schulen — überall sah man Dutzende, Hunderte, oft Tausende von gelben, roten, blauen und weissen Abzeichen, deren Träger oder Trägerinnen mit Notizbuch und Bleistift bewaffnet, die Spuren vergangener Tage, Taten und Ereignisse mit beharrlichem Fleisse verfolgten. So ist es diesesmal der Tagungsort, der anregend und befruchtend auf den Besucher wirkt.

So oft ich nach Chicago komme, gibt mir ein wohlmeinender Freund den Rat: Vergessen Sie ja nicht, unsere Viehhöfe und Schlachthäuser zu besuchen. In Boston ist die erste Frage: „Wie gefällt Ihnen unsere Stadt?" Die zweite ganz bestimmt: „Haben Sie schon Harvard und die neue Bibliothek besucht?" Der Bostoner ist stolz auf sein Gemeinwesen und freut sich herzlich, wenn der fremde Besucher sich lobend über die Stadt, die Bildung seiner Bewohner und die Schönheit der öffentlichen Gebäude ausspricht. „Ich danke Ihnen im Namen meiner Heimatstadt," entgegnete mir mit einer würdevollen Verbeugung ein Mitglied der Bostoner Feuerwehr, dessen Frage: „Welchen Eindruck hat Boston auf Sie gemacht?" ich in passender Weise beantwortet hatte. „Unsere Waschfrau und unser Dienstmädchen sind Abiturienten der Hochschule," sagte mir eine in Cambridge wohnende Dame. Doch ich wollte ja über den Lehrertag berichten. Als Augenzeuge kann ich es vielleicht; als Ohrenzeuge, kaum. Wenn ich den Lesern der „P. M." sage, dass täglich elf Versammlungen an verschiedenen Orten abgehalten und durchschnittlich 75 Vorträge gehalten wurden, bei Temperaturverhältnissen, die den Aufenthalt im geschlossenen Raume fast unerträglich machten, werden sie wohl begreifen, dass ein sich auf eigenes Hören stützender ausführlicher Bericht nicht erwartet werden kann. Lebhaft im Gedächtnisse ist mir die erste Hauptversammlung am Abende des sechsten Juli in dem mächtigen Saale des „Mechanic" Gebäudes geblieben. Über 90 Grad Hitze; 4500 Sitzplätze standen zur Verfügung und waren schon um halb acht Uhr besetzt. Über dreitausend Gäste mussten sich mit Stehplätzen begnügen, darunter war ich, und über dreitausend machten heldenhafte, aber vergebliche Anstrengungen in den Saal zu gelangen, den grössten geschlossenen Versammlungsort in den Neuenglandstaaten. Der prangte im herrlichsten Festschmuck. Auf der Bühne sassen die hervorragendsten Erzieher der Vereinigten Staaten. Über ein Dutzend Universitätspräsidenten, Staatsschulsuperintendenten und andere hohe Würdenträger vom Reiche des Erziehungswesens umringten als glänzende Sterne den höchsten Beamten des Lehrerbundes, den Präsidenten Eliot von der Harvard Universität; und den bedeutenden Schriftsteller und Kanzelredner Edward Everett Hale; der das Eröffnungsgebet sprach. Im Hintergrunde ein Chor von hundert Stimmen und ein grosses, fünfzig Instrumente umfassendes Orchester. Mit einer eindrucksvollen Ansprache, deren Wirkung keine Einbusse erlitt durch den Umstand, dass sie nur drei Minuten in Anspruch nahm, begrüsste Gouverneur Bates von Massachusetts die versammelten Erzieher Amerikas, „welche die dunkelsten Orte mit Licht erfüllen, die das Schwert führen, um den Aberglauben zu bekämpfen, und Speere zur Vernichtung der Feinde der Republik". Er begrüsste die Lehrer im Namen des Staates, „vor dessen vornehmstem Amtsgebäude das Denkmal von Horace Mann als leuchtendes, bedeutsames Sinnbild prangt."

Gleich kurze und packende Ansprachen hielten noch der Bürgermeister der Stadt Boston und der Präsident, der sich eines hohen Rufes erfreuenden technischen Hochschule. „Im Namen der Nation, in deren Schulen im laufenden Jahre siebzehn Millionen Lernbeflissene unterrichtet wurden," dankte der Nestor der amerikanischen Lehrerschaft, Dr. W. T. Harris von Washington. Der Lehrerbund ist hierhergekommen, sagte er, um die von der edlen Phantasie der hier geborenen Dichter vergoldeten Stätten ehrfurchtsvoll zu betrachten. Andere Reden folgten. Präsident Eliot behandelte in einem längeren, gediegenen Vortrag das Thema: „The New Definition of the Cultivated Man", und mit einer prächtigen Wiedergabe der Weberschen Jubelouverture, deren Schlussakkorde von dem mächtigen Stimmenchor der zehntausend Zuhörer, die stehend die erste Strophe von „My country 'tis of thee" sangen, übertönt wurde, schloss die Eröffnungsfeier. Die wirkliche Arbeit begann am zweiten Tage. Nur die Vormittage und die Abende waren den Geschäften und Vorträgen gewidmet, über die Nachmittage konnte man frei verfügen. Mein erster Besuch galt dem Germanischen Museum, dessen geistige Urheber die Leiter der deutschen Abteilung an der Harvard Universität sind, und dessen vornehmster Schmuck die Gaben des deutschen Kaisers, herrliche Abgüsse der edelsten Erzeugnisse der deutschen plastischen Kunst aus dem Mittelalter und dem letzten Jahrhundert bilden. Das Museum befand sich zur Zeit meines Besuches in einem unfertigen Zustande. Man war gerade beim Aufstellen der Kunstwerke, ein Katalog war noch nicht zu haben, die deutschen Professoren weilten ausserhalb der Stadt; ein eingehender Bericht über diese Schöpfung, der die hohe Bestimmung zufällt, ein geistiges Band um die Abkömmlinge der germanischen Stämme zu schlingen, muss deshalb auf einen späteren Zeitpunkt verschoben werden.

Wenn ich von den vielen Abteilungsversammlungen des ersten Geschäftstages die Sitzung der Abteilung für Handfertigkeitsunterricht besuchte, so ist diese Bevorzugung lediglich auf den Umstand zurückzuführen, dass in dem betreffenden Saale eine Sitzgelegenheit frei war. Die hervorragendsten der anwesenden Vertreter des Handfertigkeitsunterrichtes waren die bekannten Herren Calvin D. Woodward von St. Louis und der schon früher erwähnte Leiter der Bostoner technischen Hochschule, Henry S. Pritchett. Dr. Woodward verlangt eine Ausdehnung des Lehrplanes der Sekundärschulen, um die Forderung zu befriedigen, die Schule in Einklang zu bringen mit dem modernen Leben, modernen Bedingungen und moderner Verantwortlichkeit. „Wenn ein Knabe weiss," meint er, „dass das Wesen der Elektrizität, des Dampfes und der Wärme, die Kunst der Zeichnungsentwürfe ohne grössere Anstrengung und in kürzerer Zeit verstanden werden können, als nötig ist, eine Grammatik dem Gedächtnisse einzuverleiben, oder Demosthenes ohne Wörterbuch lesen zu können, und wenn er weiss, dass die ersteren Gegenstände ihm in seiner späteren Laufbahn von Nutzen sein können, wird er sie wählen, wenn er die Gelegenheit dazu hat, und unsere Aufgabe ist es, ihm diese Gelegenheit zu verschaffen. Es ist erstaunlich, wie eng die Fessel der Überlieferung uns noch gefangen hält. Wir halten es für wertvoller, mit der Mythologie Griechenlands vertraut zu sein, als mit der Tatsache, dass Edison das Glühlicht erfunden und uns in den Stand gesetzt hat, eine Stadt aus einer Entfernung von zwanzig Meilen zu beleuchten; und doch ist es uns bekannt, dass die Mythen ein schönes Lügengewebe bilden, während das Letztere auf Wahrheit beruht.

Eine höchst interessante Sitzung fand am Abend des zweiten Tages in der „Chickering Hall" statt. Klassenlehrer der Volksschulen bildeten die Versammlung, und die materielle Lage der Volksschullehrer war das wichtige Thema. Der Nationale Lehrerbund, dessen Leiter und einflussreiche Wortführer der dünnen Reihe hochsalarierter Schulmänner angehören, hatte sich bis zur Bostoner Tagung stets geweigert, für die Aufbesserung der niedrigen Gehälter der Volksschullehrer einzutreten. Unter der Führung tatkräftiger Vertreterinnen der Klassenlehrerinnen ist ein Nationaler Vereinsverband ins Leben getreten, dem es in Boston gelang, den Lehrerbund zu verpflichten, sich mit der Gehaltsfrage zu beschäftigen. Aus manchen Reden, die ich in „Chickering Hall" hörte, klangen Töne des Kampfes und der Empörung gegen die aristokratische Leitung des Lehrerbundes, dessen Ziele und Bestrebungen. Ein Redner entfesselte einen wahren Beifallssturm durch die Erklärung, es sei eine Schande für das amerikanische Volk, dass es dulde, dass man den Volksschullehrern Hungerlöhne zahle. Der Körper könne nicht gekleidet und genährt werden, der Geist müsse hungern bei einem Durchschnittslohn von$270 für die weiblichen Lehrkräfte. In seiner Schlusssitzung beschloss der Lehrerbund eine Summe von $1500 für Sammlung statistischen Materials über Lohnverhältnisse auszuwerfen und der Gehaltsfrage — zum ersten male in seiner Geschichte — einen hervorragenden Platz auf dem Programm der nächstjährigen Tagung anzuweisen. (Fortsetzung folgt.)

II. Korrespondenzen.*

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore und Ocean City.

Mit der Mitte September wurden die Türen und Toren unserer öffentlichen Tagschulen für das neue Schuljahr geöffnet — die Abendschulen beginnen einen Monat später —, der Schülerandrang war aber nicht so gross, als erwartet werden durfte. Am Ende der ersten Woche hatten zwar die Hochschulen 2,820 Zöglinge aufzuweisen, gegen 2,523 zur selben Zeit des vorhergehenden Jahres, dagegen blieb die Schülerzahl an den Elementarschulen hinter der des Vorjahres zurück, dieselbe betrug damals 65,138, diesmal aber nur 61,518. Man kann indessen erwarten, dass sie im Oktober auf 70,000 steigen wird. Die zehn englisch-deutschen Schulen haben keine Schülerverminderung aufzuweisen, so zählte die des Schreibers, die grösste aller hiesigen Schulen, am Ende der ersten Woche schon 1,550 Zöglinge. Die Arbeit ist nun in vollem Gang, ihm wird sie erleichtert durch die Erinnerung an die vergangene Ferienzeit.

Und schön war sie, diese Ferienzeit. — Am Beginn derselben hatte Schreiber den Genuss, auf dem Lehrertag zu Erie mit strebsamen Kollegen und Kolleginnen zusammen zu sein und durch sie neue Anregungen und neuen Schaffensmut zu gewinnen, dann reiste er über Pittsburg, woselbst einen köstlichen Tag im trauten Elternhause unseres gemüt- und geistvollen Kollegen Ferren eingekehrt wurde, nach Ocean City, Maryland, 132 Meilen östlich von Baltimore, und dort bewohnte er mit seiner Familie über zwei Monate ein Sommerhaus, 80 Schritte vor sich den brandenden Ozean, und 300 Schritte hinter sich die stille Sinepuxent Bai. Obgleich für diese schmale Insel, eine etwa 60 Meilen lange Sanddüne, in die der Ort eingepfählt ist, die Uhlandschen Worte gelten:

Kein Baum verstreuet Schatten,
Kein Quell durchdringt den Sand,

so bot doch der Aufenthalt daselbst gar seltene Reize. Vor allem konnte man sich ganz und gar dem Genuss der wunderbaren Ozeannatur hinge-

* Einige dieser Korrespondenzen befanden sich bereits seit Anfang September im Satz, konnten jedoch wegen Mangel an Raum nicht in dem vorigen Hefte zur Aufnahme gelangen. D. R.

ben, ungestört durch Frivolitäten oder Moderücksichten. Der Ort hat in der Höhe der Saison kaum 1800 Gäste, und ausserhalb dieser ist er ein einfaches Fischerdorf. Jeden Tag der Woche fahren die Fischer bei Sonnenaufgang in ihren offenen Böten hinaus auf die See, manche 15 Meilen weit, ausser Sicht des Landes, und ein Gast ist ihnen dabei stets willkommen. Freilich muss man bei der Fahrt durch die unvermeidliche Brandung gewärtig sein, gehörig überschüttet zu werden, und auf dem Ozean darf man auch manch derben Puff erwarten, doch trifft man dort draussen so manches Neue und Wunderbare, und beim Heimkommen schmeckt dann auch das Essen um so besser. Am Harpunieren lästiger Störenfriede, wie Hammerhaie, Hundehaie und Menschenhaie, die alle sehr zahlreich vorkommen, liessen die Bootführer ihren fast täglichen Gast gerne teilnehmen, so ungeschickt er sich auch dabei oft zeigte; er bewahrt jetzt den Schwanz eines zwölf Fuss langen Menschenhaies, welch letzterer ihm bedeutende Aufmerksamkeit gezeigt hatte. Einen weiteren Genuss verschaffte er sich durch Fusstouren im Badeanzug, barfuss und ohne Kopfbedeckung, längs des einsamen Strandes, eine davon dehnte sich auf zwölf Meilen aus. Unterwegs wurde gelegentlich ein Erfrischungsbad genommen, ohne Badeanzug.

Die an dieser ausgesetzten Küste ohnehin hohe Brandung nahm bei der diesen Sommer ungewöhnlich stürmischen Witterung oft gewaltige Dimensionen an, ein die Seele überwältigender Anblick — das regelmässige Bad wurde darum aber immerhin nicht unversucht gelassen, fein fürsichtiglich natürlich, der Genuss wurde aber beeinträchtigt, als bei einer Gelegenheit die Ausläufer der Ozeanwellen an einigen Stellen über die flache Insel weg in die Bai dahinter getrieben wurden. So wurde im steten, innigen Verkehr mit der Natur an, auf und in dem Ozean der Schulstaub gründlich weggeblasen und abgespült, die Erinnerung an die Freunde blieb aber frisch, oft gedachte Schreiber derer, mit denen er auf dem Lehrertag verkehrt hatte, und vergass auch die nicht, die er auf demselben gern gesehen hätte.

Wie die Ferien durch den Lehrertag einen so schönen Anfang gehabt hatten, so gewannen sie durch den Konvent des Deutschamerikanischen Nationalbundes einen gleich würdigen Abschluss. Es waren gesinnungstreue Männer deutschen Stammes aus den verschiedensten Teilen des weiten Landes, Männer aus den verschiedensten Lebensstellungen und Berufen, unter ihnen auch Vertreter unseres Lehrerbundes und Lehrerseminars, die sich in Baltimore vom 12. bis 15. September zu ernster, zielbewusster Arbeit vereinigt hatten. Über diese, sowie über die bereits errungenen Erfolge der vor erst zwei Jahren begonnen deutschamerikanischen Bewegung, werden die Monatshefte einen Bericht bringen. Endlich ist auch der deutsche Michel in Amerika aus dem Schlaf gerüttelt worden.

Die Nationalkonvention hat die Veranlassung zur Bildung eines Vereins in hiesiger Stadt gegeben, der sich die schöne Aufgabe gestellt hat, durch Pflege deutscher Literatur und Kunst anregend und befruchtend zu wirken. Zweck und Ziele der Gesellschaft sind in folgendem Paragraphen der Statuten klargelegt:

„In Erwägung, dass das Deutschtum eine bestimmte Kulturaufgabe zu erfüllen berufen und gewillt ist, und dass diese in erster Linie auf geistigem Gebiete stets gelegen hat und weiter liegen wird, dass aber im Deutschtum der Vereinigten Staaten dies höhere Streben, um dessentwillen allein es füglich berechtigt ist, die deutsche Sprache im Lande zu erhalten, bisher nicht genügend zum Ausdruck gekommen ist, hat sich in Baltimore, Md., die „Gesellschaft für deutsche Literatur und Kunst" begründet. Sie verfolgt den Zweck, dem Deutschtum in Amerika einen tieferen, dauernd lebensfähigen Inhalt zu geben durch die Pflege deutscher Literatur und Kunst und das Deutschtum zu einer geistigen Macht zu bringen, welche richtunggebend auf die Kultur des Landes einwirken kann und will.„

Glückauf! **S.**

Boston.

„Harvard University", die älteste, grösste und berühmteste Universität Amerikas, woselbst deutsche Wissenschaft und deutsche Geisteskultur mehr wie sonst wo in diesem Lande gehegt und gepflegt werden, hat einen neuen Fortschritt aufzuweisen, indem nun auch ein Kursus

für technische Forstkultur unter Leitung berühmter Fachmänner eingeführt worden ist. Derselbe umfasst ausser dem Elementarunterricht in Botanik, Geologie und Zoologie, auch Physik, Chemie, Trigonometrie, Deutsch und Französisch.

Zum Anschauungsunterricht in diesen Wissenschaften enthält das Universitätsmuseum Gegenstände von enormem Werte. Erwähnt sei nur die Sammlung kunstvoller Glasnachahmungen einheimischer Pflanzen, Blumen, Früchte, Getreide u. s. w., die von einem Böhmen namens Leopold Blaschka, und dessen Sohn Rudolph hergestellt wurden.

Es ist erstaunlich, mit welcher Genauigkeit die Erzeugnisse der Mutter Erde in Farbe, Grösse und allen Bestandteilen, bis zum winzigsten Staubfädchen getreu nachgebildet sind. Man meint, die Zweige mit Knospen, Blüten, Früchten und Blätterschmuck wären erst soeben von den Stauden im Freien geschnitten. Als eine Sendung „Golden Rod" ausgepackt wurde, glaubte man, es wäre auf irgend eine Weise Staub hineingeraten und beim Versuch, denselben zu entfernen, stellte sich heraus, dass der geniale Künstler die stolze Feldblume gerade so angefertigt hatte, wie er sie in Amerika fand, mitsamt dem Staub am unteren Teil des Stengels!

Die Sachen sind nicht etwa angestrichen, oder bemalt, sondern die Farbe ist im Glase selbst enthalten und die Zubereitung dieser Masse ist Geheimnis des noch lebenden Sohnes. Der ältere Hr. Blaschka, 1822 in Aicha, Böhmen, geboren und 1895 gestorben, war der Erfinder dieser Mischung, und da sein gegenwärtig zu Holsterwitz im Königreich Sachsen wohnender Sohn kinderlos ist, wird die schöne Kunst mit ihm wohl aussterben, denn er hat noch niemanden darüber belehrt. Seit vielen Jahren waren Vater und Sohn ausschliesslich für das Harvard-Museum tätig, und jetzt sind etwa 3000 Exemplare ihres Fleisses in 700 Schaukästen ausgestellt. Wie mühsam die Arbeit ist, mag der Leser daraus schliessen, dass in den letzten zwei Jahren nur 26 Stück ankamen. Herr Rudolph Blaschka kommt fast jedes Jahr nach Amerika, erhält seine Aufträge und reist dann nach Deutschland zurück. Die von ihm verlangten Preise werden nie beanstandet. Er besorgt auch die Verpackung der zerbrechlichen Waren selbst, und sie kommen gewöhnlich unversehrt an. **A.**

Chicago.

Wir stehen immer noch im Zeichen der Examina. Unser Schulsuperintendent Herr Cooley, von dem es heisst, dass er selbst nicht einmal ein Prinzipals-Examen abgelegt hat, verlangt von allen Lehrern, die in höhere Gehaltsklassen aufrücken wollen, dass sie eine schwere Prüfung bestehen. Ferner verlangt er von allen Kandidaten für Spezial-Lehrerstellen im Zeichnen, Singen, Turnen, Kochkunst, Handfertigkeitsunterricht, dass sie eine umfassende Fachprüfung und dann noch ein allgemeines Lehrerexamen bestehen.

Die Früchte zeigen sich schon. Im Handfertigkeitsdepartement werden über ein Dutzend Lehrer notwendig sein, kein Mensch weiss, woher sie bekommen. Wenn einer nicht weiss, wann die Schlacht bei Marathon war, kann er doch den Jungen das Sägen und Hobeln nicht lehren. Herr Cooley gibt schon zu, dass er „manual training teachers" wird anstellen müssen, die die vorgeschriebene Prüfung nicht abgelegt haben. — Von den Kandidaten, die die Prüfung für Turnlehrer versucht haben, ist kein Einziger durchgekommen. In der Normalschule sieht es auch traurig aus. Nicht mehr die Hälfte der früheren Anzahl bereiten sich auf den Lehrerberuf vor, da die Anforderungen immer höher wurden, die Bezahlung dagegen eine sehr geringe geblieben ist. Im Laufe dieses Schuljahres, oder ganz gewiss im nächsten tritt in Chicago Lehrermangel ein, dann wird man hoffentlich wieder zu einem vernünftigen System der Beförderung zurückkommen, das meiner Ansicht nach ohne die Chikanen einer Prüfung durchgeführt werden kann. Wozu sind alle die hochbezahlten Prinzipale, Hilfssuperintendenten u. s. w. da, wenn sie nicht bestimmen können, welcher Lehrer tüchtig ist und welcher nicht. Eine Prüfung ist namentlich den älteren Kräften gegenüber eine Ungerechtigkeit. Und wenn man von unseren Lehrern verlangt, dass sie eine Universitätsbildung haben sollen, dann soll man sie auch dementsprechend bezahlen.

Mit der Sache des deutschen Unterrichts geht es bei

uns riesig schnell bergab. Vor etwa 15 Jahren hat der damalige deutsche Schulverein an Wells Strasse ein hübsches Gebäude errichtet, das heute noch den stolzen Titel "Deutsch-Englische Schule und Akademie führt. Bei der Einweihung desselben wurden herrliche Reden gehalten, die von Schlagwörtern, wie „Pflege desDeutschtums", „Bildungsstätte deutschen Geistes", „Hort der Muttersprache" u. s. f. voll waren. Ein Dutzend Jahre hat sich die Schule hingeschleppt, die Deutschen haben sie immer mehr im Stich gelassen, bis das Gebäude von einem reichen Bäckermeister gekauft und in einen Rossstall umgewandelt wurde! Und oben steht noch in Terrakottoschrift „Deutsch - Englische Schule und Akademie" wie zum Hohn auf die deutschen Bestrebungen.

Und wie steht es mit dem deutschen Unterricht in den öffentlichen Schulen? Bekanntlich hat unser Superintendent voriges Jahr überall zu reformieren angefangen. Unter anderem mussten sich die deutschen Lehrkräfte einer englischen Prüfung unterziehen, die die meisten von ihnen nicht bestehen konnten. Um Lehrer der deutschen Sprache zu bekommen, hat man dann deutsche Prüfungen für englische Lehrer ausgeschrieben, die durchaus nicht schwierig waren. Aber wie es mit dem Deutsch mancher derselben bestellt ist, kann man sich denken.—Zudem hat die deutsche Lehrerin auch ihr eigenes (englisches) Zimmer und erteilt nur deutsch in Form von Abteilungunterricht.—Im grossen und ganzen kann man heute nach einjährigem Experiment schon mit Bestimmtheit sagen, dass das neue System sich nicht bewährt hat und sich wohl auch nicht bewähren wird, und dass es den Anfang vom Ende des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Schulen bedeutet.

In unserer Normalschule scheint auch vieles faul zu sein. Dem Leiter wird Parteilichkeit vorgeworfen und eine Untersuchung ist eingeleitet, die ihm und, wie neulich eine englische Zeitung meinte, dem Herrn Cooley die Stellung kosten kann.

Am 1. Juli trat im Staate Illinois ein Gesetz in Kraft, nach welchem alle Kinder im Alter von 6 bis 14 Jahren angehalten sind, 40 Wochen per Jahr die Schule zu besuchen. Für unentschuldigte Versäumnisse trifft den Vater oder Vormund eine Strafe von 5 bis 20 Dollars für jeden Fall. Wünscht ein Kind mit 14 Jahren zur Arbeit zu gehen, so muss es vom Prinzipal seiner Schule ein Zeugnis beibringen, dass es mindestens fliessend lesen und schreiben kann. Ist es nicht imstande, diese Befähigung aufzuweisen, so muss es bis zum 16. Lebensjahre in die Schule gehen. — Dasselbe Gesetz verfügt, dass junge Leute unter 16 Jahren nicht an gefährlichen Maschinen und nicht länger als 8 Stunden per Tag arbeiten dürfen. Die einfache Anwesenheit in einer Fabrik oder einem „shop" wird als Beweis angesehen, dass das Kind daselbst arbeitet.

Unser Thomas-Orchester nahm am 23. und 24. Okt. seine regelmässigen Konzerte wieder auf. Auf dem ersten Programm standen: Huldigungsmarsch, Wagner; Vorspiel, Lohengrin, Wagner; Siebente Symphonie, Beethoven; Entr' Acte—Symphonie, Bruneau; Sechs Variationen über ein russisches Thema, und Ouverture Le carnival Romain, Berlioz. Wenigstens 5000 Personen wohnten beidemale dem herrlichen Konzert bei. Leider hat das Orchester noch nicht seine eigene Halle. Zum Fonds zur Erbauung einer solchen haben beigesteuert:

33	von $5,000—$10,000	—	$255,000.00
44	von 1,000— 2,500	—	46,500.00
201	von 100— 1,000	—	44,300.00
2081	von $100 oder weniger		20,254.50
5708	Clubs, Vereine etc	—	42,672.61

Zusammen 8065 Versprechungen in der Höhe von $408,727.11

Die Voranschläge der Kosten der eigenen Halle sind $725,000. Hoffen wir, dass der „schäbige Rest" bald gezeichnet sein wird, sonst verlieren wir unser herrlichstes Orchester, das je in Amerika spielte.

Emes.

Cincinnati.

Frisch geölt und neu beschlagen hat unser, infolge weiterer Annexionen von umliegenden Dörfern wiederum vergrössertes Schulfuhrwerk seine Zehnmonatsfahrt in der ersten Septemberwoche angetreten. Das unter der verflossenen Administration als veraltet und zwecklos in die Rumpelkammer geworfene „Teachers Institute"

wurde wieder hervorgeholt und, wie früher, in Betrieb gesetzt, so dass wir auf ein Jahr mit pädagogischem Proviant versehen, frisch-fromm ins Geschirr gehen konnten. Die Hauptsache ist dabei, dass der neue Rosselenker ohne viel Lärmen angesetzt und in seinem Gespann nur geringfügige Stellungsveränderungen vorgenommen hat. Die beiden Hülfslenker-Stellen sind eingegangen: Der Schulsuperintendent hat keine Assistenzsuperintendenten mehr; er will, unterstützt von den Schulprinzipalen, die Zügel ganz allein halten. Für den deutschen Unterricht aber haben wir in der Person des Herrn Dr. H. H. Fick einen Spezialsuperintendenten bekommen und wir sind, so viel ich bis heute habe ermitteln können, mit der Steuerung samt und sonders einverstanden, besonders bezüglich des mit dem neugeschaffenen Amte betrauten Herrn. Ob im englischen Unterrichtssysteme Änderungen eingetreten sind, ist mir nicht bekannt. Die halbjährigen Versetzungen sind aber abgeschafft, und das Zwei-Klassenwesen, die Gruppenteilung u. s. w. sind, wie ich vernehme, nicht mehr notwendig. Ich wage zu behaupten, dass ob dem allmählichen Dahinschwinden dieser Sächelchen, denen gewiss langsam sich noch andere „fads" anschliessen werden, wenig oder keine Tränen vergosen werden.

Der deutsche Karren wird unbedingt gut fahren, und das ist uns fürs erste noch die Hauptsache.

Gestern (27. Sept.) wurden im hiesigen Krematorium die irdischen Überreste von Frau Jenny Jones, einer im ganzen Lande längst günstig bekannten und unter Kellers Direktion am Seminar zu Milwaukee tätig gewesenen Lehrerin, zu Asche verwandelt. Die Verstorbene hatte sich erst vor einem Jahre vom Lehramt urückgezogen, war aber bis zu ihrem Tode schriftstellerisch für das Erziehungswesen tätig gewesen.

An unserer städtischen (McMicken-) Universität ist nunmehr ein pädagogischer Kursus mit einem regelrechten Zweitausendfünfhundert Dollarigen Professor eingerichtet worden, und wir können uns demnach auch hier gelegentlich auf einen Magister oder Doktor der Pädagogik, a la Columbia, New York, gefasst machen. Nicht besonders gut dürften dabei, im englischen Departement wenigstens, die noch vorhandenen 150—200 geprüften Lehramtskandidatinnen fahren, da der Schulrat bereits beschlossen hat, den Abiturienten der Universität in allen Fällen den Vorzug bei der Besetzung von Lehrstellen zu geben. Da wird leider gar oft das Kräutlein Geduld Trumpf sein müssen, um so weniger angenehm für die Betreffenden, als von ihnen noch ausserdem verlangt wird, dass sie dreihundert Schultage als sogenannte „Kadetten" in Schulhäusern herumpraktizieren, auch wenn sie nicht Stellen erkrankter oder sonstwie abwesender Lehrkräfte gegen Bezahlung versehen. Für manche unbemittelte Kandidaten ist das eine ziemlich harte Nuss, und Zähne wirds hie und da wohl kosten. Zieht man noch die Tatsache in Betracht, dass die Lehrergehälter an Landschulen in Ohio nachgerade unerhört klein geworden sind, so dass es sich kaum noch lohnt, sich darum zu bewerben, so liegt der Gedanke recht nahe, es sei besser für junge Mädchen, Stellen in anständigen Haushaltungen anzunehmen, als höheren Studien obzuliegen. Doch das dürfte wohl tauben Ohren gepredigt sein.

***

Milwaukee.

Am 19. Sept. versammelte sich der Milw. Lehrerverein (Milw. Teachers Association) zum erstenmal wieder im neuen Schuljahr. Wohl alle waren überrascht, eine so grosse Anzahl Kollegen zu finden, da gewöhnlich die erste Versammlung nur schwach besucht wird. Es waren wohl an 130 Personen anwesend, und alle schienen frisch, gesund und enthusiastisch zu sein, und so also mit neuem Mut und neuer Hoffnung ihre Arbeit wieder begonnen zu haben. So ists recht! Ein Lehrer soll ein Optimist sein, voll Freudigkeit, Heiterkeit und Lebensmut; denn nur dann kann er auch seinen Schülern Begeisterung, Lust und Liebe, zum Studium einflössen. Auf der Tagesordnung standen nebst den Routinegeschäften zwei Vorträge über die im Juli in Boston stattgefundene Allgemeine Lehrerversammlung. Der erste Referent war unser 1. Ass. Supt. Her W. Allen, der auf Ersuchen sich freundlichst bereit gefunden hatte, seine Eindrücke und Anschauungen von der Versammlung und der an historischen Erscheinungen so reichen Stadt Boston samt der ganzen Umgebung, als Plymouth Rock, Concord und Lexington u. a. m. der Versammlung mitzuteilen. In meisterhafter, freier Rede schilderte er den Ver-

lauf der Verhandlungen und zeichnete gleichsam in grossen Umrissen die Hauptpunkte und Ergebnisse. Dass bei der riesigen Menge der Besucher (an 30,000) bei den Hauptversammlungen kein besonderes Ergebnis zu verzeichnen ist, erscheine nur natürlich, denn kein Redner hätte sich der riesigen Masse verständlich machen können. Auch habe die schreckliche Hitze den Versammlungen grossen Abtrag getan. Die Sektions-Versammlungen seien darum auch nur recht schwach besucht gewesen, in einer hätte er z. B. nur 19 Personen anwesend gefunden. Doch sehr viel Interesse hätten die Lehrer für die historischen Örter und Plätze in der Stadt und in der Umgebung von Boston gezeigt, z. B. am meisten für Plymouth Rock. Wohl die meisten hätten die felsigen Ufer am Meere besucht, wo einst die Pilgrimväter gelandet seien. Er glaube auch, dass später der Geschichtsunterricht in den Klassen eben dadurch recht fruchtbringend und interessant gemacht werden könnte, wenn die Lehrer den Schülern von diesen Orten erzählen würden, und beider Interesse würde dadurch am Unterricht geweckt. Dann hielt noch Frl. Slawson einen Vortrag, und zwar auch über alle die historischen Orte und Punkte in der Umgebung Bostons, vorzüglich über Concord. Der Vortrag fand ebenso viel Interesse.

In meiner letzten Korrespondenz vom letzten Juni berichtete ich vom Gesangunterrichte in unsern Schulen und äusserte zugleich meine Befürchtung, dass wir anscheinend wieder dem Gesangssystem des „do—re—mi—fa—sol—la—si" mit seinem unsinnigen „tiffee—taffee" und „tee—ta" zuzutreiben schienen. Der Schulrat hat sich nämlich veranlasst gesehen, eine Gesangslehrerin, oder besser, eine Aufscherin über den Gesangsunterricht, anzustellen. Bei dem letzten Gesanglehrer, vor 6—7 Jahren, konnte man 15 Minuten lang die armen Schüler tiffee-taffee, tiffee-taffee singen hören; aber sie konnten nicht 3 oder 4 Lieder ordenlich mehr singen. Hoffentlich kehren die Zeiten nicht wieder.—Der Nordwestliche Sängerbund wird im nächsten Sommer in Milwaukee ein grosses Sängerfest abhalten. Da hat er beschlossen, einen grossen Kinderchor von 2000 Stimmen zu bilden, der mehrere Gesänge und Volkslieder bei dem Sängerfest singen soll. Herr M. Griebsch ist mit der Bildung und Einübung dieses Chors betraut. Ich glaube und bin gewiss, dass wir einen ausgezeichneten Kinderchor hören werden; aber ich glaube auch, dass HerrGriebsch das Einüben ohne do-re-mi, und tiffee-taffee, und teeta, fertig bringen wird. Nichts klingt schöner, wie ein gut eingeübter, zweistimmiger Kinderchor mit frischen, reinen Stimmen. Übungen müssen sein, aber ich glaube, dass die Hauptübungen bei den Liedern und Chören selbst stattfinden. Die alte Methode mit den Notennamen c, d, e, f etc. sind in Deutschland noch immer gebräuchlich und werden es auch wohl bleiben, und so auch hier bei uns in den meisten Schulen und Gesangvereinen, und ebenso beim Gesangunterricht. England, von wo diese famose Methode herkam, mag sie behalten, wir gönnen sie ihnen gern. Die Lehrmethoden, die von dort her kommen, sind meistens nicht viel wert.

Vom 21.—23. Juli tagte hier in Milwaukee die jährliche Nordwestliche Lehrerkonferenz. Das ist eine Vereinigung lutherischer Lehrer, die sich aus den Lokalkonferenzen der Lehrer von Chicago, Milwaukee, Addison, Ill., und Winnebago Co., Wis., zusammen setzt. Die Versammlung war recht zahlreich besucht; es waren an 150—175 Lehrer, Professoren und Pastoren anwesend und zwar ausschliesslich Männer. Das ist hier in Amerika gewiss eine sehr seltene Erscheinung. Auf der Tagesordnung stand eine Reihe recht interessanter Vorträge und zwei praktische Lehrproben, nämlich: die 5 Formalstufen der Herbartschen Methode. Wie hat der Lehrer die Individualität seiner Schüler zu beobachten? Wie kann der Lehrer sich vor Zersplitterung seiner Kräfte im Unterricht hüten? Über Inspektion in den Schulen. Die Respektlosigkeit der heutigen Jugend. Passendes und würdiges Orgelspiel beim Gottesdienst. Der Humor in der Schule, und als praktische Lehrproben eine Katechese über Christi Auferstehung, und — Anschauungsunterricht über das Ei. Natürlich kamen nicht alle Themata zur Verhandlung, aber diejenigen Arbeiten, die verlesen wurden, kamen zu einer gründlichen Besprechung und Debatte. Recht erfreulich war es zu beobachten, wie jeder seine Meinung frei und offen aussprach ohne Scheu und Rückhalt vor den anwesenden Professoren und Pastoren. Ebenso

wurden auch die beiden praktischen Lehrproben, welche mit Schulklassen abgehalten wurden, kritisch besprochen in methodischer und sachlicher Hinsicht. Die zweite Arbeit war besonders gut, nämlich eine Probe im Anschauungsunterricht, es war eine wirkliche Musterlektion. Es liegt auf der Hand, dass durch solche gründliche Besprechungen und Debatten die gehörten Vorträge oder Referate erst fruchtbar gemacht werden, so dass jedes Mitglied auch etwas mit nach Hause tragen kann. Wie erfrischend und anregend ist es für den Lehrer, eine Anzahl tüchtiger Schulmänner zu sehen und zu hören, die es ernst mit ihrem Beruf nehmen und von denen manche im Schulamt schon ergraut sind. Diese haben dann auch den Mut, ihre Meinung offen und frei auszusprechen, und dadurch kann ja auch nur etwas Erspriessliches in Lehrerkonferenzen erzielt werden. Wie verschieden davon ist es oft in anderen Versammlungen, wo Lehrer und Lehrinnen in den Debatten oft ängstlich nach „oben schielen, um zu lernen, woher dort der Wind weht, (wahrscheinlich ist das eine neue Art Meteorologie) und darauf dann ihre Meinung formeln, weil sie entweder selbst keine Meinung haben, oder auch zu feige sind, dieselbe auszusprechen.

A. W.

Washington.

Die Ferienklassen waren diesen Sommer wieder ganz und gar überfüllt, die darin gebotene Abwechslung war aber auch eine reichhaltige. Da hörte man den schrillen Ton von Hobel und Säge, das Ticken der Schreibmaschine, das Surren der Nähmaschine, Stühle wurden geflochten, Drahtarbeiten verfertigt, im „Küchengarten" kochte und brodelte es, und im Kindergarten erklangen die munteren Gesänge der Kleinen beim frohen Spiele. Grossherzige Bürger hatten nicht nur das nötige Arbeitsmaterial beigesteuert (die vom Kongress ausgesetzte Summe war nicht hinreichend), sondern auch verschiedene Ausflüge mit der elektrischen Bahn für die Zöglinge veranstaltet. In den jetzt begonnenen Abendschulen, die in gewissem Sinne das Gegenstück zu den Ferienschulen bilden, soll nun auch der Handfertigkeitsunterricht eingeführt, resp. erweitert werden. Der schon früher an denselben eingeführte Kochunterricht scheint besonders begehrt zu sein, es hatten sich auch männliche Zöglinge daran beteiligt, und zwar mit gutem Erfolg.

Die Schulen sind alle in vollem Gange, öffentliche wie private. Die Zahl der Zöglinge an den öffentlichen Schulen beläuft sich rund auf 50,000, wovon 17,000 Farbige sind. Die etwa 1350 Personen betragende Lehrerschaft weist folgenden Prozentsatz auf: weisse Lehrer 7 Prozent, weisse Lehrerinnen 60 Prozent; farbige Lehrer 6 Prozent, farbige Lehrerinnen 27 Prozent. Die öffentlichen Schulen begannen ihren Kursus Ende September, die Mehrzahl der Privatschulen fingen aber mit vornehmer Gemütlichkeit erst im Oktober an; dafür scheint an denselben indessen auch mehr eingetrichtert zu werden, wenn man nach den hohen Schulgeldern schliessen kann, an einigen beträgt allein das Schulgeld für jüngere Mädchen über fünfzig Dollars den Monat. Was sollte nach diesem Massstab wohl das monatliche Schulgeld an der Musterschule unseres Lehrerseminars in Milwaukee sein, an der, wie Schreiber weiss, so viel mehr geleistet wird?

Die deutschamerikanische Nationalbewegung hat in der Bundeshauptstadt bereits gute Früchte gezeitigt. Mit Ausnahme des ältesten Gesangvereins haben sich alle deutsche Vereine und Logen hierselbst dem Zentralverband des Distrikts Columbia angeschlossen, und derselbe zeigt ein reges Leben. An der Spitze desselben stehen die Herren Kurt Völckner, von der Kongress-Bibliothek, Gustav Bende, vom Kriegsministerium, und der früher im Finanzministerium angestellte Architekt Pohl. Unter Leitung dieser hochbefähigten und enthusiastischen Männer wird die 220. Jahresfeier der ersten deutschen Einwanderung in grossartiger Weise im November stattfinden. Eine Darstellung von „Alt-Deutschland" wird vorbereitet.

Die Konventionshalle, ein wirklich riesiges Gebäude, welches bequem 10,000 Menschen fassen kann, ist gemietet und deutschen Architekten übergeben worden. Sie werden im Innern ein „Alt Nürnberg" erbauen. Auf einer Vogelwiese werden sich Zelte für allerlei Belustigungen er-

heben, und an allen Ecken und Enden soll deutsches Wesen veranschaulicht werden. Die Feier wird eine ganze Woche dauern und der Reinertrag fällt zum grössten Teil den einzelnen Vereinen wieder zu. Präsident Roosevelt hat für einen Abend sein Erscheinen in Begleitung des deutschen Botschafters zugesagt, und er wird sehr wahrscheinlich eine Ansprache in deutscher Sprache halten.

Eine schöne Vorfeier des deutschen Tages hat bereits im Oktober stattgefunden, und bei dieser waren sämtliche deutsche Vereinigungen Washingtons vertreten, also auch der bereits erwähnte älteste Gesangverein des Distrikts, der sich bis jetzt noch nicht angeschlossen hat, aber augenscheinlich auch bald dazu gehören wird. Bei dieser Gelegenheit hiel Präsident Völckner eine von Begeisterung getragene Rede, worin er nach einer kurzen Einleitung, in der er an die Gründung von Germantown erinnerte, zunächst die Frage beantwortete: „Haben wir ein Recht, einen „Deutschen Tag" zu feiern?" Herr Völckner sagte: „Die Irländer haben ihren St. Patrickstag, die Franzosen ihren 14. Juli, die Norweger ihren 17. Mai. Wenn die Amerikaner deutscher Abkunft auch ihren Festtag haben wollten, so waren sie dazu vollständig berechtigt, und sie haben weise gehandelt, wenn sie nicht etwa den 2. September, sondern den 6. Oktober als solchen auswählten, denn der St. Patrickstag basiert auf der grünen Insel, der 14. Juli der Franzosen hat seinen Ursprung in Frankreich, der 17. Mai der Norweger in Norwegen, aber der „Deutsche Tag" ist ein amerikanischer Tag, und wir können stolz darauf sein, dass unser Festtag nicht begründet ist in fremder Geschichte, sondern trotz seines Namens „Deutscher Tag" in der Kulturentwickelungs - Geschichte Amerikas." **O.**

III. Umschau.

Chicago ist das moderne Babel. Es werden insgesamt 40 Sprachen in der Stadt gesprochen, davon 14 von mehr als 10,000 Menschen. Chicago ist die zweitgrösste böhmische Stadt der Welt, die drittgrösste schwedische und die fünftgrösste deutsche. Zeitungen erscheinen in zehn verschiedenen Sprachen und Gottesdienst wird in 20 Sprachen abgehalten. Unter den fremden Kolonien in Chicago besteht eine aus Isländern, eine andere aus Basken und eine dritte aus Bretonen.

Schulsuperintendent Cooley von Chicago huldigt der sehr vernünftigen Ansicht, dass in keiner Klasse mehr als 30 Schüler sein sollten. Vorläufig wird es wohl mit der Ausführung dieses Planes noch gute Wege haben; denn das Chicagoer Budget für die Schulverwaltung würde dadurch um die Kleinigkeit von einer Million Dollars mehr belastet werden. Ja, wenn es sich um irgend welche anderen Verbesserungen, oder wenigstens um eine Dotation für die Universität handelte — aber für die Volksschule!?

In der Staatslegislatur von Georgia lag ein Gesetzentwurf vor, nach welchem der Schulfonds zwischen Weissen und Schwarzen geteilt werden sollte im Verhältnis zu ihren Beiträgen zu demselben. Der Entwurf wurde niedergestimmt — ein Beschluss, der aller Ehren wert ist.

Das Kultus (Unterrichts) Ministerium Baierns dringt auf Verwendung gleicher Lehrmittel in den Schulen. „Einmal eingeführte kostspieligere Lehrbücher dürfen zehn Jahre lang nicht gewechselt werden," bei kleineren Lehrmitteln darf ein Wechsel nicht vor fünf Jahren vorgenommen werden. Ein Wechsel der Lehrbücher ist von der Kreisregierung den Gewerbetreibenden rechtzeitig bekannt zu geben.

Uns ging der Jahresbericht über den Stand der dem Volksschulrektorate unterstellten städtischen Schulen in Mannheim zu. Der Lehrkörper zählte am Schlusse des Schuljahres 201 Hauptschullehrer, 24 Hauptlehrerinnen, 97 Unterlehrer, 26 Unter-

lehrerinnen, 5 Hilfslehrer, 6 Hilfslehrerinnen, 47 Industrielehrerinnen und 6 Haushaltungslehrerinnen. Die Schülerzahl betrug 19,610 gegen 18,589 im Vorjahre. An der erweiterten Volksschule wird in 3 Wochenstunden fakultativ französischer Unterricht erteilt, die Zahl der Teilnehmer betrug 571, die sich auf 26 Kurse verteilten. Die Knabenarbeitsschule hatte einen bedeutenden Zuwachs an Teilnehmern, von 860 Neuangemeldeten konnten 781 Aufnahme finden. Die Knabenfortbildungsschule zählte 604, die hauswirtschaftliche Mädchenfortbildungsschule 793 Teilnehmer. Zur praktischen Erprobung wurde auf Veranlassung der Grossherzogin die aus Schweden stammende „Kochkiste" eingeführt. Zu dem für freiwillige Teilnehmerinnen eingerichteten Flickkurs hatten sich 128 Fortbildungsschülerinnen gemeldet. Knaben- und Mädchenhorte waren stark besucht. Die Schulbrausebäder wurden im ganzen von 3586 Kindern benutzt. Frühstück, bestehend aus Milch und Brötchen, erhielten 2996 Kinder. In Ferienkolonien wurden 435 ausgeschickt. 96 Schülerinnen erhielten Prämien wegen besonders günstiger Aufzucht von Stecklingspflanzen (Blumenpflege).

Prof. Dr. Wilhelm Rein in Jena hat einen Ruf an die Universität Prag erhalten, wo er zum Nachfolger des in den Ruhestand tretenden Professors Dr. Willmann ausersehen ist. Wie verlautet, wird Rein die Wahl annehmen.

Königliche Jahresgabe für Detlev v. Liliencron. Dem Dichter Detlev v. Liliencron ist — wie gemeldet wird — vom König von Preussen neben seiner Offizierspension noch eine königliche Gnadengabe von jährlich 2000 M. überwiesen worden, wodurch es dem Dichter jedenfalls ermöglicht wird, sich die für seine geistige Arbeit erforderliche, aber leider lang entbehrte materielle Basis zu schaffen.

Urteile über ungeteilte Schulzeit. 1. Kaiser Wilhelm II.: „Was den Körper betrifft, so bin ich auch der bestimmten Ansicht, dass die Nachmittage frei sein müssten, ein für allemal."

2. Der Magistrat der Stadt Königsberg: „Der Schulbesuch ist regelmässiger geworden, der Gesundheitszustand unter den Kindern ist infolge der neuen Einrichtung besser geworden, die häuslichen Arbeiten haben sich gebessert, die Kinder sind in der fünften Morgenstunde noch munterer, als früher am Nachmittage, von den Ortsschulinspektoren und Rektoren hat sich niemand gegen die Aufhebung des Nachmittagsunterrichts ausgesprochen."

3. Geh. Ober-Medizinalrat Dr. Eulenberg: „Der ausschliessliche Vormittagsunterricht hat sich in allen grösseren Städten bewährt, besonders wenn auf grössere Pausen Rücksicht genommen wird."

4. Dr. Wagner-Darmstadt: „84 Prozent der Schüler sind nach dreistündiger Mittagspause noch nicht wieder erholt. Der Nachmittagsunterricht ist pädagogisch fast wertlos, da er mit ermüdeten Kindern arbeitet, und hygienisch bedenklich, da er eine zu starke Inanspruchnahme des Gehirns verlangt."

5. Dr. Schmid-Monnard in Halle: „Bei Schülern der Volksschule, die bis zum 11. Jahre gleiche, von da ab verschiedene Unterrichtszeit hatten, finden sich folgende Verschiebungen der Kränklichkeitsziffern: a) nur Vormittagsunterricht: Knaben 13—25 Proz., Mädchen 21—40 Proz.; b) Vor- und Nachmittagsunterricht: Knaben 26—37 Proz., Mädchen 30—45 Proz."

Gemeindliche Dankbarkeit oder zwei Tragikomödien aus dem Lehrerleben, die es verdienen, der Vergessenheit entrissen zu werden. Die erste spielte vor etwa 25 Jahren. In der Gemeinde X. hatte der Lehrer sein halbes Leben lang mit Treue und Liebe dem schweren Werke der Jugenderziehung gearbeitet und sich dabei nicht nur der Anerkennung seiner Behörden, sondern auch der Liebe seiner Gemeinde erfreuen können. Als er starb, erhielt seine Witwe, wie üblich, die damals recht schmale Pension. Die Not der armen Frau ging den Gemeindegliedern zu Herzen; man beschloss, ihr einen Zoll der Dankbarkeit für das treue Wirken ihres Mannes zu entrichten. So wurde denn in der Gemeindesitzung feierlichst folgender Beschluss gefasst: „In Anerkennung der langjährigen, treuen Dienste, die der verstorbene Lehrer unsrer Gemeinde geleistet hat, wird seiner Witwe für ihre fernere Lebenszeit ein — freier Sitz im hintern Teil des Kirchschiffes (unter dem Turm) ge-

währt!" — Es gibt doch noch Dankbarkeit auf Erden!! — Die zweite Geschichte ereignete sich vor wenigen Wochen. Der Inhaber einer Lehrerstelle in einem Filialkirchdorf hatte bisher die Verwaltung des Friedhofs, speziell das Anweisen der Grabstellen, unentgeltlich zu besorgen. Da aber bekanntlich jeder Arbeiter seines Lohnes wert ist, stellte er jüngst den Antrag auf Gewährung einer Vergütung für diese Dienste. Als diese unbescheidene Forderung des Lehrers im Kirchenrat zur Besprechung kam, wurde auf Antrag des Geistlichen und Ortsschulinspektors folgender Beschluss gefasst: „Für die Verwaltung des Friedhofs und speziell für das Anweisen der Grabstellen erhält der Lehrer als Entschädigung für sich und scine Frau je eine — freie Grabstelle auf dem Kirchhof der Gemeinde angewiesen!" — So geschehen im 20. Jahrhundert!!

Pausen. Die Schulverwaltung zu Minden hat folgende Verfügung erlassen: In einzelnen Schulen des diesseitigen Bezirks ist es üblich, dass der Unterricht in den ersten beiden Vormittagsstunden ohne Unterbrechung erteilt wird und die erste Pause erst nach Ablauf der 2. Unterrichtsstunde eintritt. Das ist mit Rücksicht auf die Gesundheit der Kinder nicht zu billigen. Wir ordnen daher an, dass fortan nach jeder Unterrichtsstunde eine Pause von 10 Minuten gemacht wird. Die schon jetzt allgemein bestehende grössere Pause, die bis zu 20 Minuten ausgedehnt werden kann, ist nach der 2. oder 3. Unterrichtsstunde zu legen. Sie ist nur dann zu machen, wenn der zusammenhängende Unterricht über 3 Stunden dauert.

Aus dem Statistischen Jahrbuch für das Deutsche Reich. Der X. Jahrgang des statistischen Jahrbuches deutscher Städte gibt folgende Zahlen bezüglich der Anzahl der weiblichen Lehrkräfte in den deutschen Grossstädten. (N. B. Die technischen und Fachlehrerinnen, sowie die nicht vollbeschäftigten Lehrkräfte sind eingerechnet): Es kommen in Berlin auf je 100 Lehrkräfte 44,02 Lehrerinnen. Diese Zahl wird nur in Aachen (49,50), Altona (44,51), Danzig (44,72), Erfurt (44,72), Lübeck ((44,69), München (47,85) und Strassburg (46,50) überschritten. In den sächsischen Städten Chemnitz (4,02), Plauen i. V. (5,81), Zwickau (5,17), Leipzig (10,92) bleiben die Zahlen weit hinter denen Berlins zurück, ebenso in Duisburg (7,65), Nürnberg (15,98), Wiesbaden (19,85). Der Anteil der Lehrerinnen beträgt zwischen 20 und 30 vom Hundert in 12 Städten, in den übrigen 14 Städten zwischen 30 und 40 vom Hundert. Durchschnittlich ist in den 42 Grossstädten der Anteil der Lehrerinnen 30 auf je 100 Lehrpersonen.

Schweden. Deutschunterricht. Da die schwedische Unterrichtsverwaltung den Unterrichtsplan der höheren Lehranstalten zu ändern wünscht, wandte sie sich an die Lehrkörper der einzelnen Anstalten und holte ihre Ansicht über den Unterricht in den neueren Sprachen ein. Fast allgemein hielt man für nötig, Deutsch an die erste Stelle zu setzen und ihm den Vorrang vor Englisch und Französisch einzuräumen. Die Begründung dieser Ansicht gibt einLehrerkollegium in folgender Weise: „Die deutsche Kultur mit ihren reichen Wissensschätzen, ihren dichterischen Erzeugnissen und der Vielseitigkeit des sprachlichenAusdruckes rangiert ganz unbestritten in unsern Tagen an der vornehmsten Stelle. Hinzukommt, dass die neuzeitlichen Schulbestrebungen mehr und mehr einer positiven Berücksichtigung jener besonderen Aufgabe zuneigen, durch welche die Befähigung der heranwachsenden Jugend zur späteren Teilnahme am wirtschaftlichen Leben erhöht und die Aussichten auf eine gesicherte Lebensstellung verbessert werden können. In diesen beiden grundlegenden Beziehungen bietet weder das Französische mit seinem geringen kommerziellen Werte noch das Englische mit seiner geringen Bedeutung auf rein kulturellem Gebiete die gleichen Bildungsmöglichkeiten wie das Deutsche." Dass die Reform durchgeführt wird, geht daraus hervor, dass in Upsala und Lund zwei neue Professuren für germanische Sprachen eingerichtet werden sollen, damit es nicht an gut vorgebildeten Lehrern fehlt.

Über Deutschtum und deutsche Schulen in Australien finden sich in der „Tägl. Rundschau" folgende Angaben: Zur Zeit stellen die Deutschen etwa 2,3 vom Hundert der Bevölkerung Australiens. Es sind rund 107,000, von

denen ziemlich 47,000 noch in Deutschland geboren sind. Das Hauptmittel, ihre Kinder deutsch zu erhalten, ist die Schule. Westaustralien und Tasmanien (500 und 1000 Deutsche) haben keine deutschen Schulen. Neu-Seeland hat bei 12,000 Deutschen nur 7, Neu-Süd-Wales für 10,000 Deutsche nur 3 Schulen zur Verfügung. Die 15,000 Deutschen in Viktoria unterhalten 11 deutsche Schulen. Am schlimmsten sieht es in Queensland aus, wo auf 38,000 Deutsche, von denen 15,000 im Mutterlande geboren sind, nur zwei deutsche Schulen kommen, wenn man davon absieht, dass in den deutschevangelischen Kirchengemeinden wöchentlich einmal deutscher Unterricht im Lesen und Schreiben und deutscher Konfirmandenunterricht erteilt wird. Am besten liegen die Verhältnisse in Südaustralien. Dort unterhalten 30,000 Deutsche rund 53 deutsche Schulen mit 18,000 Schülern.

IV. Vermischtes.

Erziehungsgrundsätze eines alten Lehrers. Man erzählt von einem alten Lehrer, dass er Eltern, die ein Kind in die Schule brachten, zwei Sprüche sagte. Erstens: „Allein kann ich nicht ziehen, Ihr müsst mitziehen." Zweitens: „Und wenn Ihr mitzieht, so müsst Ihr nicht rückwärts wollen, wenn ich vorwärts will." Wenn aber ein Vater ein Söhnchen oder eine Mutter ihr Töchterchen recht herausstrich, pflegte er einen dritten Spruch beizufügen: „Lieber ungezogen Kind, als verzogen Kind" — und erzählte folgendes Exempel: Ich kannte einen Lautenschläger, der oftmals sagte: „Wenn ich einen Schüler bekomme, der nichts auf der Laute kann, so fordere ich 5 fl. Lehrgeld; bekomme ich aber einen, der schon etwas kann, so verlange ich 10 fl." Wenn man ihn fragte, warum er das tue, sprach er: „Fünf verlange ich für das, was ich lehre, und fünf für das, was ich ihm abgewöhnen muss."

König Ahmed hatte zwei wissbegierige Söhne: Behmed und Cehmed.

Und der König schenkte seinem Erstgeborenen, Behmed, tausend gute Bücher, und seinem Zweitgeborenen Cehmed, ein gutes Buch.

Und die wissbegierigen Söhne lasen in einem fort.

Und Cehmed wurde weise, und Behmed wurde dumm.

Eine Mahnung, die auch wir unserenLesern ans Herz legen möchten, richtet eine Redaktion in eigenartiger Form an denLeserkreis ihrer Zeitung; sie ersucht nämlich um ständige, tätige Mitarbeit in folgendem Wortspiel: „Wenn Sie etwas wissen, was zu wissen interessant ist, und was wir eigentlich wissen sollten, und von dem Sie wissen, dass wir es nicht wissen — bitte, lassen Sie es uns auch wissen, damit wir es auch andere wissen lassen können."

Der pädagogische Spatz.

Von den Schulbüchern.

Pi-pip! Mich jammern die Kinder fast,
Die für ihr bisschen Wissen
Der dünnen und dicken Bücher Last
Alltäglich schleppen müssen!
Ich hege für mich den leisen Verdacht,
Dass sie viel Unheil schon gebracht,
Die Schüler-Folianten!

Pi-pip! Wohl sind sie aufgebaut
Nach Regeln und Systemen;
Doch können sie dem Jugendgeist
Sich selten anbequemen.
Auf allen Stufen weit und breit
Vermisse ich die Freudigkeit,
Die Liebe zu den Büchern —
Pi-pip!

Von der Disziplin.

Pi-pip! Im ganzen Schulbetrieb,
Auf allen Altersstufen
Wird stets nach Ordnung und Gesetz
Nach Disziplin gerufen;
Mit Blick und Wort, mit Hand und Stab
Müht sich die Pädagogik ab,
Ihr Volk im Zaum zu halten.

Pi-pip! Es ist ein leer' Bemühn
Und führt zu keinem Ende,
Reicht hierin nicht das Elternhaus
Der Schule fest die Hände!
Was dort gefehlt bei Tag und Nacht,
Das wird so leicht nicht gutgemacht
Mit Wort und Reglementen —
Pi-pip!

(Schweiz. Lehrerzeitung.)

Eingesandte Bücher.

Mechanics Molecular Physics and Heat, a twelve weeks' college course by Robert Andrews Millikan, Ph. D., Assistant Professor of Physics in the University of Chicago. Boston, Ginn & Co., 1903. Price $1.60.

Questions on Thomas's Grammar with Essential of Grammar in German by Warren W. Florer, University of Michigan. George Wahr, Ann Arbor, Mich., 1903.

Lessons in Physics by Lothrop D. Higgins, Ph. B., Instructor in Natural Science in the Morgan School, Clinton, Conn. Boston, Ginn & Co., 1903. Price 90 cts.

Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm. Selected and edited with an introduction, notes and a vocabulary by B. J. Vos, Associate Professor of German in the John Hopkins University. American Book Co.

The Corona Song Book. A choice collection of choruses designed for the use of high schools, grammar schools, academies, and seminaries, composing part songs and choruses, oratorio selections, selected hymns and tunes, national and patriotic songs. Selected and compiled, and arranged by William C. Hoff, Director of Music in the Public Schools of Yonkers, N. Y. Ginn & Co., Boston, 1903. Price $1.20.

Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Praktische Ratschläge und Proben für die Alltagsarbeit für Lehrproben von Dr. Richard Seyfert, Seminaroberlehrer. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1904. Preis M. 2.40.

Diktatstoffe zur Einübung und Befestigung der deutschen Satzlehre. Im Anschlusse an die einzelnen Unterrichtsfächer als Sprachganze bearbeitet von Paul Th. Hermann. Vierte vermehrte und verbesserte Auflage. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1904. Preis M. 1.60.

Geographic Influences in American History by Albert Perry Brigham, A. M., F. G. S. A., Professor of Geology in Colgate University. Boston, Ginn & Co., 1903. Price $1.40.

Questions set at the Examinations held by the College Entrance Examination Board, June 15.—20., 1903, Boston, Ginn & Co., 1903. Price 60 cts.

Coming's Complete Record for Attendance and Scholarship. High School Edition. Boston, Ginn & Co., 1903.

The Medial Writing Books by H. W. Shaylor and G. H. Shattuck. Shorter Course, Books A, B, C. By the same authors Medial Spelling Blanks, Nos. 1, 2, 3. Ginn & Co., Boston, 1903.

Die allgemeine obligatorische Mädchen-Fortbildungsschule. Vortrag von Joh. Hofmann, Rektor. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1903. Preis 50 Pf.

Pädagogische Briefe von Prof. Dr. M. Lazarus. Mit einem Vorwort herausgegeben von Dr. Alfred Leicht. Breslau, Schlesische Verlagsanstalt von S. Schottlaender, 1903. Preis M. 1.50.

The Ship of State by Those at the Helm. The Youths Companion Series. Boston, Ginn & Co., 1903.

Mediaeval and Modern History. Part II, The Modern Age by Philip Van Ness Myers, formerly Professor of History and Political Economy in the University of Cincinnati. Boston, Ginn & Co., 1903. Price $1.25

Poems of Tennyson. Edited by Henry Van Dyke and D. Laurance Chambers, A. M., Assistant in English, Princeton University. Boston, Ginn & Co.

Berichtigung.

Auf Wunsch bringen wir folgende Mitteilung zur Kenntnis unserer Leser:

To the Editor:

Due to a misunderstanding the title of Professor was placed before my name in the last number of the P. M. W. W. Florer.

Inhaltsverzeichnis.

Offizielles.

Aufruf zum 33. Lehrertag..... ..... 129, 161, 194
Generalversammlung des Lehrerseminar-Vereins 196
N. D. A. Lehrerseminar zu Milwaukee 163
Protokoll des 33. Lehrertages.. 233

Aufsätze.

Altschul, natürliche Methode im deutschen Unterricht 322
Bahlsen, deutsche Lektüre an den amerikanischen Schulen..... 165
Barandun, einiges über die Berufsbildung des Lehrers..... 288
Buehner, Educational Value of Modern Languages 197
Editorielles, an der Jahreswende 44
" Dr. G. A. Zimmermann gest. 45
Editorielles, German in public schools 108
Ferren, Monolingualism, the Bane of this Country 248
Fick, die deutschamerikanische Dichtung 270
Florer, Remarks on the Direct Method of Teaching German.. 303
Gehring, über den Garten der Menschheit..... 265
Heller, die deutsche Schriftstellerin von gestern und heute.... 251
Heller, Schiller, Uhland und Hauff in ihrer Bedeutung für die Gegenwart 130
Hohlfeld, eine englische Geschichte der deutschen Literatur.. 313
Huber, mündliche Erteilung des deutschen Unterrichts 75
Jaeger, Abhängigkeitsverhältnis in der deutschen Satzbildung.. 97
Kiefer, Disziplin 209
Lessing, Arno Holz 177, 201
Lessing, neuere Literaturgeschichten 40
Münch, was ist deutsche Erziehung 49
Schönrich, aus dem Tagebuch eines deutschamerikanischen Schulmeister, 5..... 104
Silberberg, Correlation of German with Other Studies 82, 113
Straube, die Entwickelung des Schulwesens im Staate Massachusetts 145
Warnecke, das wachsende Interesse des Volkes für Hebung der Schulen und Besserstellung der Lehrer 111
Weiser, Idealismus, Gedanken und Beobachtungen..... 65
Woldmann, der Leseunterricht in der Volksschule 133
Wolf, die Realien im deutschen Sprachunterricht 240

Für die Schulpraxis.

Briggs, on „Disciplin" 144
Engelmann, Literaturgeschichte in der Hochschule 211
Erfahrungen und Gedanken.... 11
Freihandzeichnen 214
Grebner, Helden und Heldenbücher 47
Griebel, Lehrbeispiel aus dem Rechtsschreiben 9
Hildner, ein Wort für schwachbefähigte Kinder 213
Kienscherf, über Schulwanderungen 142
Lehrplan für den Hochschulkursus im Deutschen in San Jose, Cal 214
Lüttge, Pflege der guten Aussprache in der Schule 142
Martin, über den Wert der Normalwörtermethode 141
Phantasielügner 48
Stiefel, wie man Gedichte lesen und erklären soll 48
Vom Sitzenbleiben 139
Wahlde, höchste Aufgabe eines deutschen Lehrers in der amerikanischen Schule 212

Sprachliches.

Beispiel phonetischer Schreibweise 144
Etymologie des Wortes „Element" 26
Nassauern 96
Sächsischer Genitiv 25
Verlurst 25

Gedichte.

Eröffnungsgedicht für Schülerdarbietungen 46
Der pädagogische Spatz.... 229, 346
Herrn Maiers Pädagogik..... 62
Müller, Ferienzauber — Wanderglück 193
Nies, zum Jahreswechsel..... 39
Wechsler, das Märchen..... 96

Berichte.

Abrams, der Lehrertag zu Minneapolis 14
Abrams, der 43. Nationale Lehrertag zu Boston..... 332
Dapprich, eine deutsche Bildungsstätte in Neapel..... 182
Gröben, Entwickelung und Stand des deutschen Uterrichts in den Schulen von Erie, Pa..... 215
Remy, Jahresversammlung der M. L. A. (Eastern Division).... 54
Roedder, Versammlung der „Central Division of the M. L. A." 53

Korrespondenzen.

Baltimore (S) 16, 88, 119, 153, 184, 222, 335
Boston 336
Briefkasten 60, 122, 312
Californien (V. B.)..... 17, 88, 185
Chicago (Emes) 17, 55, 89, 154, 186, 327
Cincinnati (quidam) 18, 56, 90, 119, 154, 186, 222, 338
Milwaukee (A. W.) 20, 58, 91, 120, 155, 187, 223, 339
New York (P. S.) 20, (C. H.) 21, 224
(H. Z.) 121, 188
Washington, D. C..... 341

Umschau.

Amerika.

Abschaffung des Griechischen.. 23
Boston, Kohlenmangel..... 61
Boston, körperliche Züchtigung 93
Californien, Schulbesuch der chinesischen Kinder..... 93
Chicago, Abschaffung der Bücherpreise 189
Chicago, das moderne Babel.. 342
Chicago, Sup't Cooley über Schülerzahl 342
Chicago, Teachers' Federation 23
Chinesen an unseren Universitäten 23
Columbus, Prof. E. A. Eggers gestorben 189
Durchschnittsschülerzahl in unseren grossen Städten..... 123
Ehrung Präs. Eliots..... 93
Erie, vom Lehrertage..... 225
Französisch an der Columbia-Universität 123
Gegen das Zigaretten-Rauchen 60
Georgia, Beschluss der Staatslegislatur 342
Germanisches Museum.... 92, 156
Indiana, Impfzwang 156
Indianapolis, Lehrerjubiläum.. 311
Indianer-Institut zu Carlisle.. 123
John L. Sullivan..... 93
Lasker in Chicago..... 123
Lehrererfahrungen auf den Philippinen 93
Madison, Prof. Von Hise Präsident der Universität..... 226
Massachusetts, Musikunterricht in den Schulen 123
Milwaukee, Lear - Aufführung 60
Milwaukee, Seminardirektor Dapprich 92
Milwaukee, vom Lehrerseminar 310
Milwaukee, Vortrag Prof. von Jagemann 92
New York, ausgeworfene Beträge für Schulzwecke..... 156
New York, deutscher Unterricht 22, 188, 225, 310
New York, deutsche Theatervorstellung 93
New York, Festschrift zum Deutschen Tage 156
New York, Schulhausbauten.. 60
N..ew York, Vorlesungskursus in deutscher Sprache..... 189
Onkel Toms Hütte..... 226
Pensionierung der Professoren in Cornell 22
Philadelphia, Dr. Learned.... 156
Saginaw, Philipp Huber befördert 189
Stanford, Mrs. Stanford's Entschluss 123
Schülerstreike 123
Schutzhallen für Schulhöfe.... 156
St. Louis, Fuchsprellerei..... 93
St. Louis, Erziehung und Unterricht auf der Ausstellung.... 60
Unglücksfälle beim Fussballspiel 61
Wenckebach, Cara gest..... 61
West-Virginien, Schulzwang.. 189

Deutschland.

Amerikanische Studenten an deutschen Universitäten.... 93
Baiern, Wechsel von Lehrbüchern 342
Bartels gestorben 24
Berlin, Eisferien 93
Berlin, Anzahl der Gemeindeschulen 311
Berlin, Besuch der Universität 93
Bewilligungen für die Weltausstellung 189
Büreaukratius mit dem Rohrstock 157
Denkmal für Philipp Reis..... 190
Deutsch als Vermittlungssprache 24
Deutscher Doktorgrad..... 23
Ernst's „Gerechtigkeit"..... 61
Gemeindliche Dankbarkeit.... 343
Greifswald Ferienkursus..... 190

Hochschulwesen 61
Jahresgehalt für Lehrer Classen 157
Jahresgehalt für Liliencron.. 343
Jena, Ferienkurse 156
Jena, Prof. Rein 343
Kleinste öffentliche Schule.... 190
Leipzig, Lehrerseminar für Knabenhandarbeit 157
Lenau, der unsittliche..... 93
Mannheim, Stand der Volksschule 342
Pausen während des Unterrichts 344
Redaktionswechsel an der Allg. D. Lehrerzeitung 93
Reform des Unterrichts in weiblichen Handarbeiten.... 124
Rheinische Blätter 93
Schulbesuch der Matrosenkinder 124
Statistisches aus dem Jahrbuch des Deutschen Reichs 344
Steilschrift 157
Ungeteilte Schulzeit 157
Urteil über Amerika..... 311
Welche Schreibweise der Kaiser will 226
Weniger Lehrerinnen..... 124
Zahl der Deutschen in Europa 190
Zur neuen Rechtschreibung.. 157

Dänemark.

Björnson-Fonds 95
Neues Schulgesetz 226
Reform des Schulwesens..... 95

England.

Jahresbericht des Schulamtes in London 94
Jahresversammlung der „National Union of Teachers".. 227
Tragweite der Educational Bill 226

Frankreich.

Erbschaftsgeschichte 24
Reform des Gymnasialunterrichts 124
Une idée vraiment française.. 227

Italien.

Frühreife Knaben..... 94

Österreich-Ungarn.

Freie deutsche Schule..... 124
Reichs - Schulmuseum..... 124
Roseggers Dank 311

Rumänien.

Tracht der Lehrerinnen..... 61

Russland.

Deutsch, oder Französisch.... 95
Kenntnis des Deutschen..... 124
Zensur 227
Zentennialfeier in Petersburg 124

Schweden.

Deutschunterricht 344

Schweiz.

Ferienkursus in Zürich..... 226
Hausaufgaben 125
Schulunterhaltung 61

Serbien.

Russischer Sprachunterricht.. 61

Südafrika.

Folgen des Burenkrieges..... 95

Australien.

Deutsche Schulen 344

Vermischtes.

Älteste Handschrift derMenschen 61
Babel—Bibel 159
Bedeutende Männer als Schüler in ihrer Jugend 158
Beseitigung der Staubplage.... 228
Bibel im Kanzleideutsch..... 25
Chinas Kohlenlager 60
Erziehungsgrundsätze eines alten Lehrers 345
Gemeinsamer Unterricht von Knaben und Mädchen..... 52
Geringe Widerstandsfähigkeit der Lehrerinnen 228
Goethe oder Göthe?..... 25
Lehrer als Nachtwächter..... 95
Lehrer und Landstreicher 158
Mahnung an die Leser 345
Militär und Unterricht 159
O, diese Fremdwörter 95
Pestalozzis letzte Schülerin.... 160
Schlaf der Schulkinder 51
Sic transit gloria mundi..... 96
Sind wir eine zivilisierte Nation? 159
Spielzeugteufel 52
Statistisches über den Universitätsbesuch 93
Untersuchen über das Gedächtnis der Schulkinder 93
Edgren, an Italien and English Dictionary (Chas. B. Wilson).. 231
Edgren und Fossler, a Brief German Grammar (W. Bernhardt) 29

Ferrell, Erwiderung 62
Florer, biblische Geschichten (W. Bernhardt) 30
Florer, Heyses l'Arrabiata (W. Bernhardt) 30
Heydrich, how to Study Literature (Chas. B. Wilson) 230
Hailmann, the Laural Primer (H. D. H.)..... 229
Kron, German Daily Life (Chas. B. Wilson) 126
Kutner, Commercial German (Chas. B. Wilson)..... 230
Krüger, English German Conversation Book (Chas. B. Wilson) 31
Wann werden die Steinkohlen ausgehen 228
Wert eines Vogelnestes 159
Wiederholung des Foucaultschen Pendelversuchs 62
Zugehörigkeit zu den Religionsgemeinschaften 228

Humoristisches aus Schule und Leben.

Aus dem Anschauungsunterricht 228
Gute Entschuldigung 96
König Ahmed 345
Leissling im Eifer 150
Schulgrammatik 160
Sie hawwe zu hawwe 228
Was ist eine Fee? 160

Bücherbesprechungen.

Alge, Hamburger, Rippmann, Buell — Newson's First German Book (Chas. B. Wilson).. 126
Alge, Rippmann, Buell — Newson's German Reader (Chas. B. Wilson) 127
Bernhardt, Liliencrons Anno 1870 (E. C. Roedder)..... 125
Bierwirth, Beginning German (W. W. Florer) 231
Duden, orthographisches Wörterbuch (M. G.) 127
Lessing, Kritik und Antikritik.. 26
Manley and Heilmann, the English Language (H. D. H.).. 229
Meyer, Fuldas Talisman (E. C. Roedder) 190
Prettyman, Schillers Geschichte des 30jährigen Krieges (E. C. Roedder) 125
Roedder, Berichtigung 160
Seyfert, Menschenkunde (E. D.) 32
Siefert, Choice Songs (M. G.).... 127
Thomas and Herwey, German Reader and Theme Book (Chas. B. Wilson) 31
Viereck, deutscher Unterricht in am. Schulen (Rep. of Com. of Ed. (E. Dapprich) 4
Wesselhoeft, German Composition (Chas. B. Wilson) 30
Zur Jugendschriftfrage (M. G.) 128

PF
3003
M6
v.4

Monatshefte

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY